

D/30

N e v e l é s t ö r t é n e t

/ Egyetemi jegyzet-tervezet /

JÓZSEF-ATHILA TUDOMÁNYOS KÖNYVTÁR
Pedagógiai-Pszichológiai
Szakcsoport Könyvtára

Bölcsészdoktori értekezés

Készítette:

Nagy János

1966

ELŐZŐKÖPI
Könyvtár
Kiadó

A neveléstörténet fogalma, tárgya, feladatai és tanulmányozásának célja

A neveléstörténet a társadalomtudományokon belül a pedagógia tudományának az az ága, amely a nevelés és oktatás elméletét és gyakorlatát, intézményeinek fejlődését vizsgálja a legrégibb időktől napjainkig.

A neveléstörténet tárgyát a nevelés és oktatás tényleges gyakorlatának vizsgálata, a kiváló gondolkodók és pedagógusok elméleti rendszerei és azok a megvalósult szervezeti formák képezik, amelyekben a nevelés gyakorlata az egyes korokban végbement.

A marxista szemléletű neveléstörténetnek, mint pedagógiai tárgyú történeti tudománynak az a feladata, hogy az összegyűjtött pedagógiai tapasztalatokat és az elméleti anyagot elemezze, rendszerezze, értékelje és a pedagógia történeti fejlődésének valóságos törvényszerűségeit megállapítsa.

A nevelés a társadalomtörténeti fejlődésével együtt változott a mindenkori szociális és gazdasági szerkezetnek, az uralkodó gazdasági rendnek megfelelően. A neveléstörténet jelenségei csak úgy válnak érthetőkké, ha azokat saját ^{korok} társadalmi szerkezetükkel összefüggésben vizsgáljuk. A marxista neveléstörténet a nevelést, mint társadalmi jelenséget történetiségében vizsgálja, rámutatva arra, hogy a nevelés célját, az oktatás tartalmát, módszereit, stb. miként változtatja meg a gazdasági, társadalmi viszonyok fejlődés^a és átalakulása. Amikor a nevelésnek, mint társadalmi tudatformának, relatíve önálló fejlődését elismeri, igyekszik elkerülni azt az egyoldalú polgári szemléletet, amely a nevelésügyet kizárólagosan a kor eszmeáramlataival kívánja indokolni. Egy-egy korszak nevelésügyének tárgyalásakor a marxista pedagógia-történet alapvetően fontosnak tekinti a gazdasági, társadalmi, politikai és kulturális viszonyok egységét és kölcsönhatását. A marxista neveléstörténet a hagyományos, polgári szellemtörténeti felfogással szemben a történelmi materializmus törvényei alapján a neveléstörténeti jelen-

ségeket a felépítményekhez tartozóknak, attól függőknek tekinti, amelyek ugyanakkor erőteljesen vissza is hatnak a gazdasági, társadalmi alapra.

A marxista neveléstörténet az egyes korok pedagógiáját az adott társadalmak osztályviszonyainak feltárásával kutatja. A nevelés az osztálytársadalmakban mindig osztályjellegű és az osztályharc fontos eszköze. A nevelés az uralkodóosztályok ideológiája hatja át és az ifjúságot érdekeiknek megfelelően kívánják formálni. Osztálytársadalmakban nem lehetséges osztályonkívüli nevelés, mint ahogyan nincs osztályokon kívüli, vagy felüli politika, erkölcs és világnézet sem.

A marxista neveléstörténet a kizsákmányolt népi tömegek nevelését is figyelemmel követi. A forradalmi, a haladó törekvések és azok képviselőinek története bemutatja, hogy az adott kor lehetőségeinek megfelelően miként küzdött a nép az uralkodó osztályok művelődési monopóliuma ellen és saját maga kulturális felemelkedéséért.

A marxista neveléstörténet objektíven vizsgálja a nevelés történetében az idealista és a materialista nézetek küzdelmét. Feltárja azokat az értékes pedagógiai ismereteket és tapasztalatokat, haladó elméleteket, amelyek ma is helytállóak és amelyeket a marxista pedagógia is magáénak vall. Ugyanakkor, mint kritikai tudomány, rámutat a túlhaladott, reakciós elméletekre, gyakorlati eljárásokra és felvértez e visszahúzó pedagógia ellen ma is folyó küzdelemre.

A neveléstörténet tanulmányozása a pedagógiai kulturáltság, az elméleti- gyakorlati tájékozottság megszerzése szempontjából nélkülözhetetlen. Az elmúlt korok pedagógiájának ismerete feltétele a nevelésügy jelene igazi megértésének, sőt tudatos továbbfejlesztésének is. A neveléstörténet tanulmányozása során szerzett pedagógiai műveltség az alapja a nevelőmunka magasabb szintű gyakorlatának. Gazdag tárháza a nevelői hivatástudat fejlesztésének, felvértez saját nevelői munkánk tárgyilagos értékelésére is. Feltárja a nevelés szépségeit és nagyszerű példákat mutat a nép kulturális felemeléséért vívott harcokból.

Rámutat a nevelés nagy társadalmi szerepére és jelentőségére az új ember formálásában. A nehézségek vállalására, legyőzésére kész alkotójellegű, a nép érdekeit szem előtt tartó, hivatástudattól fűtött pedagógusok formálásának fontos tényezője az emberiség történetét végigkísérő nevelés történetének gondos és elmélyült tanulmányozása.

A neveléstörténet periodizációja

A neveléstörténet korszakainak megállapítása még nem teljesen megoldott kérdés. A marxista társadalomtudományok korszakainak megállapításakor az általánosan elfogadott társadalmi formációk szolgálnak alappul.

Ezekon a formációkon belüli szűkebb tagolódáshoz a támpontokat egyrészt a történettudomány, másrészt a nevelésügy fejlődésének tényei adják.

A magyar nevelés történetét az egyetemes neveléstörténettel párhuzamosan, azzal szoros összefüggésben tanulmányozzuk. Megvilágítjuk miként hatott az egyetemes pedagógia a magyar nevelésre, ugyanakkor arra is rámutatunk, hogy történeti és társadalmi fejlődésünk következtében hogyan alakult és formálódott a sajátos magyar nevelésügy.

Nevelés a ősközösségi társadalomban

Az őstársadalom nevelésére nézve az archeológiai leletek, az e korból fennmaradt írásos feljegyzések és ethnográfus kutatók gyűjtései nyújtanak tájékozódást. E dokumentumok alapján feltehető, hogy az ősközösségi társadalomban is volt nevelés.

Az állatvilágból való kiemelkedés a vadság fokán ment végbe /i.e. kb. 600 ezertől 100 ezerig/, amikor csak a kész természeti javakat gyűjtögette az ember. Ekkor még a felnőttek tapasztalatait utánzással sajátítják el a fiatalok.

Az ember továbbfejlődésének legfontosabb feltétele a munka volt, ami összefüggött a szerszámok készítésével. A gazdag munkatapasztalatok átadása, a természetre és az emberi együttélésre vonatkozó fejlet-

tebb ismeretek elsajátítása lassan differenciáltabb nevelést igényelt. Ekkor már szükségessé vált a céltudatos, tervszerű nevelés, amely azonban még nem vált el a munkától. A fejlődésnek ezen a szintjén a társadalom minden tagja foglalkozott még neveléssel, csak később találhatók olyan egyének, akik kizárólag neveléssel, a társadalom tapasztalatainak átadásával foglalkoznak.

A termelőerők fejletlensége idején a testi- és az értelmi nevelés szerves egységet alkotott, és a termelés igényeinek kielégítését szolgálta. A fizikai erő és edzettség biztosítása érdekében testgyakorlatokat végeztek, ismereteket pedig a munka eredményességének fokozása céljából nyújtottak.

A nevelést már ekkor is a kisgyermek formálásával, alakításával kezdték. Az e korból fennmaradt játékeszközök azt bizonyítják, hogy azok a felnőttek munkaeszközeinek kicsinyített másai /nyíl, szigony, lapos kavicsok stb./, amelyeknek használata szintén a munkára készítette elő.

A fentiek mellett megtanulták a gyermekek a vallásos szertartásokat, ^{ei}össz^lkről szó^lbó mondákat, harcidalaikat, szokásaikat, törvényeiket. Mindezt kiegészítette a harci nevelés. Minden gyermek egyforma nevelésben és képzésben részesült, hogy az élet minden követelményének eleget tehessen. Az ifjúság sokoldalú nevelésben részesült. A testi, ^{ár}értelmi és erkölcsi nevelés, valamint a termelésben való részvétel biztosította ezt a sokoldalúságot.

A nemek közti természetes munkamegosztás következtében a fiúkat inkább vadászatra, halászátra, állattenyésztésre, a lányokat pedig inkább házkörüli munkákra, földművelésre, élelmiszerek tartósítására stb. nevelték. A nevelés tartalmának ez a különbsége azonban a társadalmi helyzetben nem jelentett értékkülönbséget.

Az ifjúság erkölcsi felfogását és magatartását a felnőttek példái, a mondák és a vallási törvények mellett sok szokás és hagyomány is formálta. Ezek legtöbbje a kölcsönös segítségre, a vendégbarátságra,

az igazmondásra és az öregek tiszteletére irányult.

A nevelést a felnőttéavatás zárta le. Az ifjakat felavatás előtt türeésre, engedelmességre, a törzsi törvények és a vallásos kultusz szabályaira nevelték. Ez sem intézményes nevelés még, de már céltudatos szervezett formája annak. Főleg öregek, sámánok és a papok végezték egyéb munkájuk mellett.

Az ősközösségben tehát a nevelést az egész társadalom végezte, mindenki azonos nevelésben részesült, osztályok nem lévén, a nevelés a teljes közösség igényeit szolgálta. Amint azonos módon mindenki részese volt a közösség teljes tevékenységének, akként a nevelés is felölelte a teljes -ha viszonylagosan szerény is- anyagi és szellemi kultúrát és annak áldásaiból senkit sem zárt ki. Ez a nevelés a társadalom céljainak megfelelően harmónikus "sokoldalú" embereket formált, akik részesei voltak mind az anyagi javakat produkáló, termelési, mind pedig a szellemi kulturának.

A nevelés és oktatás a rabszolgatartó társadalmakban

A termelőerők további fejlődésével létrejött a termelőeszközök magántulajdona és ezzel együtt az ősközösségi társadalom egyenlősége is megszűnt. Kialakult a gazdagok, a szegények, a rabszolgatartók és a rabszolgák osztálya. Ez a fejlődés lehetővé tette, hogy egyes emberek ne vegyenek részt közvetlenül a termelő munkában, hanem csupán szellemi tevékenységgel foglalkozzanak. A magasabb foku termelés és árúcserre is követeli már ekkor a szellemi munka erőfeszítéseit.

A termelőerők fejletlensége következtében a társadalom egy részének kiválása a termelő munkából csakis a másik rész kiméretlen elnyomásával, kizsákmányolásával vált lehetségessé. A szellemi és fizikai munka szétválásának folyamata, bár az elnyomottak szenvedése árán ment végbe, az emberiség fejlődése szempontjából mégis nagy haladást jelentett.

A társadalom gazdasági szerkezetének megváltozása, a nevelés eddigi rendjét is megváltoztatta. Az értelmi nevelés elkülönült a munká-

ra neveléstől, a nevelés osztályjellegű lett, az uralkodó osztály kizárólagos monopoliúmává, uralma fenntartásnak fontos eszközévé vált. Az uralkodó osztályok gyermekei, mentesülvén a termelőmunka alól, idejük jó részét nevelésükre és művelődésükre fordíthatták, amely lassanként intézményes formát vett fel és kizárólag az ő érdekeiket szolgálta.

Az ó-kori keleti birodalmakban már megtalálhatók a tudományok első csírái, amelyek közül első sorban a természettudományok alakultak ki. A természet megfigyelésére az embereket az élet gyakorlati, gazdasági szükségletei készítették. A földmérés, a földművelés és az építkezés az elindítója az aritmetika és a geometria tudományának. Viszonylag fejlett volt az orvostudomány is. Mindezek az ismeretek erősen vegyültek vallásos hiedelmekkel.

Az egyiptomiak már használták a tizes számrendszert, a mértanban és az orvostudományban nagyot léptek előre, ismerték már a vérkeringést is. A szellemi élet gazdag termékei rögzítésének igénye megteremteti az írás különböző formáit is. Az írás és a vallásos kultusz fejlődése létrehozza a vallási tárgyú irodalmat, majd a történelem és a nyelvtudomány is fejlődésnek indul.

A papi és irnokiskolákban folyó nevelés erősen vallásos színezetű volt, de oktatták a reális tudományokat is. Az iskolákat és a tudományokat az osztályuralom érdekeit szolgáló papság szinte teljesen ki-sajátította. Iskolákban szigorú fegyelem és az osztálykizsákmányolást megerősítő erkölcsi nevelés folyt.

Kínában már i.e. a 24. században található iskola, a 12. században pedig az egész birodalomra kiterjedő iskola- és vizsgarendszerük volt. A kínai nevelésügy gyakorlati irányu, közigazgatásban való részvételre, hivatalok elnyerésére készítette elő az ifjakat. Ezt szolgálta vizsgarendszerük is. Születési és vagyoni előjogok mellett is csak az juthatott a nemesség soraiba, állami tisztségeket és hivatalokat csak az nyerhetett el, aki az előírt vizsgákat letette.

Minden kínai faluban működött magán elemi iskola, ahol írást és olvasást tanítottak. A magasabbfokú oktatás valláserkölcsei tanításokat, nyelvi, irodalmi anyagot és helyes életrendre vonatkozó elveket tartalmazott. Arra nevelték az ifjút, hogy a társadalomban, a földi életben találja meg a helyét, vagyis állampolgárt neveltek.

Az Indiában folyó nevelés szögesen ellenkezik a kínai neveléssel. Itt a nevelés célja az, hogy távol tartsa az ifjút a gyakorlati élettől, meggyőzze a földi élet értéktelenségéről, tétlen elmélkedésre nevelje, a vallásban való teljes elmerüléshez, a földi életen túlmutató, transcendens eszményhez vezesse. Ezek a szélsőséges nevelési célok a hódítók és az elnyomottak között kialakult merev osztályviszonyokból táplálkoztak. A művelődést a négy kasztba való beleszületés szabta meg. A kasztok közötti merev válaszfalakat megdönthetetleneknek tekintették. Ebből a reménytelen társadalmi helyzetből táplálkoztak transcendens eszméik, melyek később a keresztény vallás-erkölcsi nevelés fontos részeivé váltak. A kínaiakkal szemben passzivitásra, belenyugvásra neveltek, de a tudományokat magas szinten művelték és oktatták. Iskoláikban a nyelvi, irodalmi, filozófiai, jogi és történelmi tananyag mellett nagy gondot fordítottak az általuk magas szinten művelt orvosi, csillagászati és matematikai tudományokra is. Oktatásuk tartalma rendkívül gazdag és változatos volt.

A hinduk passzív szemléletével szemben a perzsákat tevékenység és reális életfelfogás jellemezte. A vallásuk tanítása szerint a jószág, illetve a világosság és a gonoszság, illetve a sötétség kettőssége és harca jellemző a világra. Optimista szemléletük szerint ebből a harcból a jószág, a világosság kerül ki győztesen. Az egyes ember élete sem más, mint küzdelem a gonosz ellen, győzelmének feltétele a munka, erényes élet és a termelés. Az erkölcsi és katonai nevelésre nagy gondot fordítottak, a szellemi képzést azonban sajnálatosan elhanyagolták. Az állam szigorúan ellenőrizte a nevelést, amely egyben állami jellegű is volt.

Az ó-kori Kelet országokban az oktatás természetesen primitív módszerekkel folyt. Gondolkodást kizáró, tekintélyi elveken nyugvó memorizálás volt az uralkodó, bár előfordult írási és nyelvtani gyakorlat is. Erkölcsi ráhatással is neveltek, de a testi fenytés nagyon gyakori és brutális volt.

Az ó-kori Kelet országaiban ugyanakkor régi módon történt a szabad dolgozók és a rabszolgák gyermekeinek családi nevelése. Itt utánzás és a termelő munkában való közvetlen részvétel által szerezték meg az eredményes munka elvégzéséhez szükséges ismereteket, készségeket. Az intézményes nevelésből az elnyomott osztályok gyermekeit -szinte teljes mértékben- kizárták.

Részletesen foglalkozunk a klasszikus görögség nevelésének két jellegzetes típusával: a spártai és az athéni neveléssel. E két rabszolgatartó város-állam nevelésügyének tanulmányozása azért is hasznos, mert jól szemlélteti, hogy még az azonos jellegű társadalmak nevelésügye is mennyire más és más lehet különböző feltételek mellett.

Spártában i.e. a 8. században alakult ki a földesúri és a katonai arisztokrácia állama. A földművelő és állattenyésztő őslakosságot legyőzve, földjétől megfosztotta, rabszolgájává tette a hódító spártai nép. A rabszolgasorba taszított őslakosság létszáma többszöröse volt a hódítókénak /9.000 a 200 ezerhez/ ezért az osztályharc nagyon kiéleződött, a rabszolgák többször fellázadtak embertelen sorsuk miatt. A kizsákmányolók számára létkérdés volt az állandó katonai felkészültség, mert hatalmukat csakis katonai diktatúrájukkal tudták fenntartani. A kezdetleges földművelés nem adott alapot a képzőműipar és a kereskedelem kibontakozásának és így a társadalmi fejlődés is megrekedt. Társadalmi ösztönzők hijával a tudomány és a művészet is stagnált. Ezek a feltételek határozták meg a spártai nevelést.

Az uralkodó osztály gyermekeinek felk kellett készülniök a nagyszámu helóta elnyomására, felkeléseik elfojtására. Ezért az állam nagy gondot fordított a fiatalok katonai nevelésére, az céltudatosan, terv-

szerűen és egységesen oldotta meg. A nevelést az uralkodó osztály minden tagjára kötelezően kiterjesztette, erre a célra állami intézményeket hozott létre. A hivatalos nevelők mellett /gyermekfelügyelők/ minden idősebb spártai kötelessége volt az ifjakkal való foglalkozás, amely így Spártában társadalmi üggyé vált.

Az állam születésüktől fogva irányította a gyermekek nevelését, akik egészen halálukig a társadalomé voltak. A csecsemőket egy bizottság vizsgálta felül, a gyengének minősítetteket ledobták Taigetosz hegyről, az erőseket visszaadták az édesanyáknak, akik 7 éves ¹⁹~~korukig~~ keményen, kényeztetés nélkül nevelték azokat. 7-18-éves korukig a gyermekek közös állami nevelésben részesültek. Főleg testi, katonai nevelést kaptak, hozzászoktatták őket az erőfeszítésekhez, a legnagyobb fáradalmak és testi szenvedések elviseléséhez. Az erő és ügyesség fejlesztését a nap legnagyobb részét kitevő testgyakorlatokkal érték el, amelyek futásból, ugrásból, birkozásból, diszkosz- és gerelyvetésből, valamint harci játékokból állt^{ottak}. 18-20 éves korukban az ifjúság erejét vadászattal és katonai szolgálattal erősítették.

Nagy gondot fordítottak az edzésre is. A gyermekek kemény fekhelyen aludtak, egész évben az zord téli időszakban is, mezítláb, lenge öltözékben jártak. A nélkülözések elviseléséhez úgy szoktatták őket, hogy kevés~~ek~~ élelmet adtak nekik. Megengedték ugyan, hogy élelemt~~et~~ lopjanak, akit azonban tetten értek, azt megkorbácsolták. Ezzel a harcok számára nélkülözhetelen óvatosságra, ravaszságra nevelték a fiatalokat. Az ifjúság jellemnevelése is a katonává, harcossá formálást szolgálta. Értékes jellemvonásaik voltak: szigorú fegyelmezettség, önfeláldozás, önuralom, győzniakarás, az egyéni érdek alárendelése a közösség érdekének, a fájdalom és a nehézségek türésének és legyőzésének képessége, törvénytisztelet, szigorú önbírálat, és az idősebbek megbecsülése.

A kezdetleges értelmi és esztétikai nevelés is a katonai erények szolgálatába állt. Elemi írás, olvasás és számolás mellett, harcidalo-

kat és vallásos énekeket ~~daloltak~~ ^{tanultak}, Lykurgos törvényeit és Homeros époszait vésték gépiesen az emlékezetükbe. Az ifjakat rövid, tömör kifejező beszédre nevelték, a bőbeszédűséget lenézték.

Spárta az egyetlen ó-kori állam, amely tervszerűen foglalkozott a nők nevelésével is, amelyben szintén az állam érdekei érvényesültek. Egészséges anyákat akartak nevelni, akik erős gyermekeket adnak a hazának és maguk is értenek a fegyverforgatáshoz. Ezért a nők nevelése nem sokban különbözött a férfiakétól.

A termelőmunka és a rabszolgák lenézésére, gyűlöletére nevelték az ifjúságot. Az rabszolgákat nem vették emberszámba. A spártai nevelés osztályjellege élesen, szinte embertelenül nyilvánult meg a kíméletlen katonai diktatúra keretében.

A nevelés célja és szelleme meghatározta a nevelés módszereit is. A helyesnek tartott normáktól, elvektől és magatartástól való minden legkisebb eltérést szigorúan megtorolták. A testi fenyték brutális alkalmazása szerves része volt nevelési módszereiknek, bár a példa pozitív hatását is ismerték és alkalmazták.

Az oktatás anyagát hallás után, mechanikus gyakorlással vésték be a gyermekek. Gondolkodásra a harci gyakorlatok, a saját és egymás tetteinek, magatartásának éles bírálása nevelt.

Athén sokkal fejlettebb állam volt, mint Spárta. Földrajzi fekvése és társadalmi összetétele jobban kedvezett a termelőerők fejlődésének. Földművelés mellett erős kézműiparral és kereskedelemmel is rendelkezett. Az államhatalom birtoklásáért harc folyt a régi földbirtokos és a pénzvagyonnal rendelkező új kereskedő arisztokrácia között. Athénben sok teljesjogú, szabad állampolgár is élt, akiknek komoly súlya volt a politikai életben és állásfoglalásuk nem volt közömbös. A rabszolgák számbeli fölénye pedig nem volt olyan nyomasztó, mint Spártában. Az alapvető osztályharcon kívül, mely a kizsákmányolók és a rabszolgák között folyt, szemben álltak egymással a különböző szabad rétegek is, ami rendkívül bonyolulttá tette a társadalmi küzdelmet.

A társadalmi haladást a pénz-arisztokráciának a földbirtokos arisztokráciával folytatott küzdelme eredményezte. Ebben a küzdelemben a pénz-arisztokrácia a vagyontalan szabadokra támaszkodott. A hatalom és az irányítás, a gazdasági, politikai és a kulturális életben is egyre inkább a gazdag polgáraság kezébe került. A bonyolult osztályharc és a nagyhatalmi politikák irányítása sokoldalúan művelt, alapos testi és szellemi felkészültséggel rendelkező emberek széles rétegét igényelte. Az eszmény a testileg és szellemileg egyaránt fejlett, derék ember volt, amit az athéniek kalokagathia /szépség és derékség/ szóval jelöltek. A kalokagathia a görögöknél a humánusról alkotott felfogásnak teljes tartalmát foglalja magába, nemcsak esztétikai és erkölcsi hanem társadalmi és politikai fogalom is.

Az athéni nevelés az állam védelmére, az állam irányítására, a politikai, a társadalmi és kulturális életben való részvételre, tehát nemcsak a háborúra, hanem a békés életre is előkészített, a közösségi vonások kialakítása mellett biztosította az egyén sokoldalú, harmonikus kibontakozását is.

A nevelésnek két területét jelölték meg: muzsai és a testi nevelés. A muzsai nevelés az értelmi, erkölcsi és esztétikai nevelést jelentette, de a testi nevelésnek is voltak ilyen céljai. A nevelés e két területe szorosan összefüggött és együttszolgáltatta kalokagathiának, a sokoldalú és harmonikus ember kialakításának céljait. A muzsai nevelés elemeit az olvasás, írás, számolás, a nyelvtan, az irodalom és a zene képezte. Központjában a homéroszi eposzok állottak. A testi nevelés ágai: a futás, ugrás, birkozás, súlydobás és gerelyvetés együtt alkották a pentatlont.

Athénben a nevelési intézmények egész rendszere jött létre. Az iskolák magányintézmények voltak, magánosok tandíjból tartották fenn. Az iskolabajárás nem volt kötelező, bár a törvény előírta az apának, hogy részesítse fiát nevelésben. Az intézményes nevelés 7-éves korban kezdődött.

X A szofisztika keletkezésével egyidőben Athenben filozófiai iskolák egyesültek és létrejött a híres athéni főiskola, ahol 18-19 éves kortól kezdve négy öt éven keresztül tanulmányozták az ifjak a klasszikus tudományokat: a filozófiát, a retorikát és, a ^{li}poétikát.

A hellenisztikus kor tudományos életének Alexandria volt a középpontja i.sz.e 300-tól i.u.500-ig. A görög nyelv közvetítésével összegyűjtötték a görög és a keleti népek tudományos eredményeit, rendszereztek és továbbfejlesztették. A kutatásokat hatalmas könyvtárak, muzeumok szolgálták, ahol összegyűjtötték az emberi tudás minden elérhető kincsét. A klasszikus filológia mellett nagyot fejlődtek a matematika, a természetleírás, a földrajz és az orvostudományok is. Ebben az időben idesereglett a műveltség után vágyó emberiség színe-java a világ minden részéről.

A keresztény egyház azonban egyre nagyobb erővel küzdött ezekkel a tudományos intézetekkel klasszikus szelleme ellen. Ennek hatására mind az alexandriai, mind a többi filozófiai iskolák lassan elnéptelenedtek és a IV., V. században megszűntek.

A bizánci császárság megerősödésével azonban ~~az~~ a görög szellemiség hatása továbbélt, és jótékony hatása egyes korokban erőteljesen formálta az európai szellemiség^{nek} és nevelésügyének alakulását is.

A gyermek otthoni nevelőjét -rendszerint rabszolgát- aki a gyermeket iskolába vezette és haza kísérte pedagogosznak /gyermekvezetőnek/ nevezték. Ez a szó vált a későbbiekben általánossá a nevelői foglalkozás megjelölésére.

Az elemi ismereteket /olvasás, írás, számolás/ a paedagógiumban sajátította el a gyermek a grammatisztéstól. Az éneket és zenét külön iskolában: a kithara iskolában tanulták. Az ének és zeneoktatással párhuzamosan folyt az irodalmi képzés is. Görög nyelvtant, és a költők, főleg Homéros műveit tanulmányozták. Ezt az oktatást a grammatikai iskolában a grammatikos végezte. A görög gyermek egyidőben tehát több iskolába is járt. A rendszeres testi nevelés szintén 7-éves korban kezdődött a magánaosok által fenntartott palaisztrákban. 15-éves koruk után az ifjak testi nevelése az állami gimnáziumokban történt. Athén leghíresebb gimnáziuma az akadémia és lykeion volt. Az athéniek a testgyakorlást nagyon fontosnak tartották, mert erős, edzett és a harmonikus test szépségét nagyra értékelték. Sport- és versenyszeretükre jellemzőek az u.n. nemzeti játékok, amelyek közül legnagyobb hatásúak az 5 évenként megrendezett olimpiai játékok voltak.

Időszámításunk előtt az 5. században a gimnáziumok a szellemi élet középpontjaivá váltak, ahol politikával, retorikával és filozófiával foglalkoztak. A későbbi korban különösen a filozófia szerepe növekedett meg. A filozófia tanulmányozása új tárgyakkal növelte a művelődési anyagot. Ekkor válnak önálló tudományokká a grammatika, a diallektika, az etika, a matematika, a geometria és az asztronómia, mint a későbbi közép- és felsőfoku oktatás tantárgyai. A filozófiai iskolák időszámításunk kezdetén két nagy egyetemen egyesültek. ^x [Az athéni és az alexandriai egyetemen történt az ó-kor tudományos anyagának rendszerbe foglalása, iskola-szerű feldolgozása. A tudományoknak itt kialakult rendszere az egész középkorban fennmaradt. Ezen egyetemek mellett hatalmas könyvtárak, muzeumok működtek. Ide sereglett ebben az időben a műveltség után vágyó emberiség színe-java a világ minden részéről.]

Az athéni nevelés módszerei már változatosak és gazdagok. Az oktatásban még mindig a mechanikus emlékezetbe-vésés uralkodott, és a tes-

ti fenytésnek is nagy szerepe voltx még a nevelésben, de már humánusabb bánásmód is kezd érvényesülni, s a szofisták fellépésétől kezdve mindinkább terjednek a gondolkodást fejlesztő módszerek is. Az öregek tiszteletére, jó modorra, szerénységre, önuralomra és bátorságra nevelték az ifjúságot.

A lányokat csak a család nevelte szövésre, fonásra és a házi teendőkre. A tisztcs családanyák a társadalmi és kulturális közéletből nem vehették ki a részüket.

Az athéni nevelés is osztályjellegű. A rabszolgák gyermekei szintén csak családi és munkahelyi nevelésben részesültek. Athénben is a termelőmunka és az azt végző rabszolgák megvetésére neveltek. A szabad, de vagyontalan rétegek pedig képtelen voltak az iskoláztatás magasabb költségeit előteremteni.

A szofisták pedagógiai tevékenysége

Az athéni demokrácia magasabb műveltségi igényeket támasztott a közéleti tevékenységet kifejtteni kívánókkal szemben. Jól képzett szónokok nevelésére volt szükség, akik nézeteik helyességéről képesek voltak hallgatóikat meggyőzni. Ennek a társadalmi igénynek a kielégítésére vállalkoztak a szofisták, e vándorló filozófusok. Számolásra, meggyőző érvelésre, vitatkozásra, korszerű tudásra és gyakorlati politika mesterségére oktatták a fiatalokat. Mivel tanításukért pénzt fogadtak el, és közülük többen ál-okokodásra, hamis gondolkodási műveletekre, igazságok cáfolatára neveltek, a szofista szó lassanként becsmérő jelentést kapott. Pedig a szofisták tevékenysége sok pozitív vonással is rendelkezett. Érdeklődésük középpontjába az ember gyakorlati tevékenységre, életbölcsségre nevelése került. Az ismeretek forrásának az érzékelést tekintették, a gondolkodás fejlődéséhez a szkepszis, a kételkedés elvének alkalmazásával jelentősen hozzájárultak. A fennálló társadalmi rend éles kritikájávalx problematikusá tették annak létét, leplezve az osztálykizsákmányolás és a vallás végső indokait is. Hirdették, hogy az erkölcs és a vallás emberi eredetű, megtanulható és

megváltoztatható. Etikai relativizmusuk hangsúlyozásával azonban sokat ártottak. A társadalmi kérdések előtérbe állításával és az ifjúság gondolkodásra, kritikára nevelésével nagy hatást gyakoroltak. Ők alakítják ki a grammatika, a retorika és a dialektika tananyagát, felismerik a gyakorlás szerepét az oktatásban és hangsúlyozzák a környezet alakító hatását. Tulajdonképpen koruk felvilágosítóinak tekinthetők.

Görög nevelési elmélkedők

Az athéni társadalom fejlettsége, bonyolult osztályviszonyai lehetővé, sőt szükségessé tették a célszerű állami szervezet és az ifjúság helyes nevelésének stb kérdéseiről való gondolkodást. A társadalom jövő sorsának és az ifjúság nevelésének szoros összefüggése ekkor már ismert.

Sokratesb/i.e. 469-399/ is foglalkozott az erkölcsi nevelés kérdéseivel. Szerinte is tanítható az erény. Ahhoz, hogy helyes magatartást alakítsunk ki elegendőnek véli az erkölcsi igazság felismertetését, a gyakorlás jelentőségét viszont nem méltányolta. Szerinte az erény csak a belátáson nyugszik. Neveléstudományi szempontból különösen tanítási módszere jelentős. Beszélgetve tanított, ami lehetővé tette, hogy a tanuló együttokoskodjék tanítójával, vagyis az ismeretszerzésbe aktívan, gondolkodva vegyen részt. Véleménye szerint ismereteink homályos formában velünk születnek, a tanításnak csak az a feladata, hogy felszínre hozza, tisztázza, tudatosítsa az igazságot. Ezért nevezi babáskodásnak a módszerét.

Sokrates a helyes fogalomalkotást, a dolgok lényegének megismerését tartotta a legfontosabbnak. Egyszerű mesterségek, vagy például az igazságosság különböző eseteinek összehasonlításával, elemzésével, a lényegtelen jegyek elkülönítésével megállapította a lényeges, közös vonásokat és így vezette tanítványait az egyes mesterségek és az igazság stb fogalmi meghatározására. Érdeme annak a tanítási módszernek a felfedezése, amely a jelenségek bizonyos számának elemzéséből kiindulva indukciónak útján keresi az általánosítást, és azt meghatározással egy-

ségbefűzni törekszik. Aristoteles szerint az indukciót és a definíciót Sokrates adta az emberiségnek. Módszerének az a hiányossága, hogy az önálló gondolkodás számára nem biztosított elegendő teret, a pedagógus szerepét tulhangsúlyozta, a tanulókat pedig kissé háttérbe szorította.

Platon /i.e. 427-347/ az idealista filozófia ó-kori nagy képviselője az Állam és a Törvények c. államelméleti munkájában sokat foglalkozott a nevelés kérdéseivel. Nézeteivel és tevékenységével az arisztokrácia osztályuralmá ak igazolására törekedett. A fennálló társadalommal elégedetlen és azt neveléssel akarja megváltoztatni. Ezért tulajdonít olyan nagy jelentőséget a nevelésnek és azt a gyermek születésétől kezdve az állam egyik legfontosabb feladatának tekinti. A nevelésnek -szerinte- az a célja, hogy az embert erkölcsössé tegye. Nem minden gyermek részesülhet azonban egyenlő nevelésben. Amint az emberi léleknek három része van, ugymint: gondolkodó, érző és vágyó rész, akként az állam is három osztályra tagolódik: filozófusokra, örökre és a dolgozókra.

Az igazság azt kívánja, hogy ez a három osztály egyetértésben és harmoniában éljen^{és} mindenki osztályának megfelelő munkát végezen. Az emberek ugyanis természetük szerint nem egyformák, s ha az egyik osztály fellázad a másik ellen, akkor felbomlik az államban a rend, igazságtalanság és rendetlenség támad.

Mindenkinek tehát abban az osztályban kell élnie, amelyikbe beleszületett. Platon nevelési rendszerét merév osztályszemlélete határozza meg. Államában a dolgozókat egyáltalában nem nevelik, az örök a szokásos ~~ex~~ muzsai és gimnasztikai nevelésben részesülnek, a filozófusok kapják a legmagasabbrendű képzést, amelyet Platon a legapróbb részletekig kidolgozott.

Az első három esztendőben folyó nevelésnek Platon nagy jelentőséget tulajdonított. Ebben a szakaszban a nyugodt környezet és a természetes bánásmód, 3-7 éves korig pedig a játékok, a mesék és a mi-

toszok fontosságát hangsúlyozza. 7-14 éves koráig tanul meg a gyermek olvasni és írni; 14-16 évig muzsai nevelésben részesül, amelynek irodalom és zene a tárgya. Mivel a művészetek nagy hatást gyakorolnak a lélekre, ezért mindkét tárgyban fontosnak tartja Platon a tananyag megfelelő kiválogatását és a szigorú állami felügyeletet.

A játék, a tánc és a zene szabályait nem engedi megváltoztatni, mert ilyen szokás veszélyes változtatások vágyát ébresztheti a későbbi felnőttekben. 18 éves korukig aritmetikát, geometriát és asztrológiát tanulnak az ifjak. Majd ~~het~~ éves katonai képzés következik, amelyik után csak a legtehetségesebbek tanulnak tovább, a többiek örökké válnak. A kiválóak 20-30 éves korukig elvont tudományos képzésben részesülnek. Mindez bevezetés a filozófiai oktatásba, amely 30-35 éves korig tart. "A filozófiai nevelés a dialektika tanulásával fejeződik be. A leendő kormányzóknak 35-50 éves korukig végig kell járniuk az állami tisztségeket, hogy a kormányzáshoz szükséges tapasztalatokat megszerezzék. Ezekből a kiválasztottakból lesznek 50-éves korukban a kormányzók. Utópikus Államában Platon alkott ^{to} első ízben periodizációs összefüggő képzési rendszert a nevelés történetében, amely -ha egyoldalú is- de társadalmi elképzelésének keretében a szellem arisztokráciájának kialakítása szempontjából szerves egészet alkotó, logikus egység.

Platon nevelési rendszerével az osztálytársadalom merev fenntartására, az arisztokrácia műveltségi monopóliumának biztosítására törekedett. Ennek a nevelésügyi koncepciónak népellenes hatása szívesen érvényesül az osztálytársadalmakban, szinte napjainkig.

Pedagógiája -ennek ellenére- sok értékkel is rendelkezik. Ilyen például a nevelés társadalmi jelentőségének felismerése. Platon az állami nevelés első nagyhatású elmélkedője. A sokoldalú és harmonikus képzésnek alapos erkölcsi és esztétikai neveléssel való gazdagítása, a nők művelődési és társadalmi egyenranguságának elismerése, mind-mind olyan nagy értékek, amelyek ma is tiszteletet érdemelnek.

Aristoteles /i.e. 384-322./ Nagy Sándor nevelője volt, majd a Lykeion nevű athéni gimnáziumban tanított. Önálló neveléstudományi munkát is írt "A gyermek neveléséről" címmel, amely -sajnos- elveszett. Neveléssel foglalkozó gondolatai az Etika és Politika c. műveiben maradtak fenn. A nevelés célját ő is abban látja, hogy az embert erényessé tegye. Hangsúlyozza, hogy az erény alapja a belátás. Sokratesnél és Platonnál jobban tudja, hogy az erény több, mint a jó pusztá felismerése. A jót gyakorolni is kell, hogy jobbá lehessünk, magával az értelemre való hatással nem nevelhetjük erényessé a gyermeket. Kisgyermek-korban pedig, amikor az értelem még eléggé fejletlen, a szoktatásnak meg kell előznie az oktatást.

Aristotelés szerint a nevelés és az állam szorosan összetartozik. A nevelés megszervezése az állam feladata, melyet törvényhozással kell megoldania. De az államnak is szüksége van arra, hogy nevelje az ifjakat az alkotmány tiszteletére és megszilárdítására. A nevelés és a politika Arisztotelésnél szorosan összefügg tehát, azonban ő is csak az uralkodóosztály gyermekeinek nevelésére gondol, a rabszolgák nevelése felesleges is, de nem is tartja őket arra alkalmasnak. A nevelés ^{három hét} ~~három hét~~-éves szakaszát a gyermek fejlődése alapján állapítja meg, ezzel is alkalmazkodni kívánván természetéhez.

A nevelést hétéves korig tartó első szakaszban Platonhoz hasonlóan fogja fel, azzal a különbséggel, hogy a szoktatásnak nagy szerepet szán, és a gyermekeket már ötéves korában iskolába adná.

Hétéves korban kezdődik a hagyományos tárgyak tanulása, amelyek mellé Arisztotelés a rajzot is felveszi. A fiúgyermek azt, és csak annyit tanuljon, ami lelkét nemesebb^a formálja, amit csak önmagáért, nem bérért, nem kényszerből végez, mert a túlzó igyekezet is könnyen szolgálélcüvé tehet. Közönségesnek, banauziának tartja a mesterségszerű képzést, még a zene mesterségszerű tudását is. Egyébként a zenetanulás fontosságáról, lélekformáló hatásáról Platonhoz hasonlóan vélekedik.

x A görög nyelvű nagyrenű műveit és tanulságait azonban át-
vettük, magukra tettük és átnevezeltük az akkor ismert vi-
selyben.

A grammatika és a retorika görögötől átvett anyagát is hely-
szerűen csoportosították, rendszeresítették, az iskolai oktatás követelményeinek meg-
felelően és részletesen kidolgozták.

Nagy érdeme Arisztotelésnek a nevelés politikai szerepének felismerése, a nevelés szakaszainak megállapításában a fejlődési sajátosságok figyelembe vétele. Arisztotelés nevelési elmélete szilárdabban épül a fiziológiára és a pszichológiára. Megállapításai ezért is realisabbak, tudományosabbak és helytállóbbak. A harmonikusan fejlett ember kialakításában a tudós Arisztoteles is nagy szerepet játszott az esztétikai nevelésnek, amely nemcsak színessé és érzelemgazdaggá, hanem nemessé, erkölcsössé is formálja az embert.

A görögök családi- és közéletét, de nevelésügyét is áthatotta az esztétikum igénye. Zseniális nevelői érzékkel, egyben tudatosan is ragadták meg az esztétikum minden lehetőségét, mint a teljes emberi tevékenység formálásának leghatékonyabb eszközt.

A rómaiak nevelése

A rómaiak nem sok újat alkottak a nevelés terén, határozottan gyakorlatias gondolkodásuk megnyilvánult ezen a területen is.^X Filozófia helyett náluk népszerűbb volt a politikai életben jobban hasznosítható ^{mo} szokképzés. Gyakorlati beállítottságuk következménye az is, hogy esztétikai nevelésük jóval halványabb, mint a görögöké volt, testi nevelésük pedig inkább a spártaihoz áll közelebb. Nevelésük három szakaszát ismerjük: a törzsi, a köztársaságit, és a császárit. Törzsi korban a családban folyt a nevelés, szilárd erkölcsi normák alapján. Ez a nevelés katonai képzéssel fejeződött be. A második és harmadik szakaszban egyre jobban erősödött a görög művelődés és nevelés hatása. Ekkor alakultak ki az iskolák is. Az elemi ismereteket a ludusban tanította ludi magister. A görög hatás erősödésével grammatikai iskolák jöttek létre, ahol nyelvtan és irodalmat tanítottak.^X Görög nyelv és Homéros költeményeinek oktatása mellett latin nyelvet és irodalmat csak másodsorban tanítottak. Az oktatás anyagát a költők műveinek értelmezése alkotta, közben a megértéshez szükséges ismereteket is megtanította a grammatikus.

A politikai életben való részvétel megkívánta a szónoki képzést létrejöttek tehát a retorikai iskolák, ahol prózai műveket vizsgálták, magyaráztak, tanulmányoztak, miközben sok ismeretre tettek szert. A szónoktól a rómaiak nemcsak jó előadi képességet, szilárd erkölcsi meggyőződést, hanem nagy műveltséget, tudományos és irodalmi ismereteket is kívántak, ezért a trivium mellett a quadrivium tárgyaival is meg kellett ismerkedniök. ⁵ az ⁶ erkölcsi ⁷ nevelés ⁸ súlya ⁹ csökkent, ¹⁰ a régi fegyelem és szorgos munka helyébe fényűzés és a munka lenézése lépett ¹ a ² görög hatás ³ fokozatos ⁴ erősödésével.

A hatalmas római birodalom kormányzásához sok tisztviselőre volt szükség. A római nevelés harmadik korszakában megszaporodtak a grammatikai és retorikai iskolák. Jogi, mérnöki, orvosi iskolák keletkeztek, vagyis megkezdődött a szakképzés, amely a római nevelésügy sajátos, jellemző vonása. Szakiskolák működtek még a távolabbi provinciák nagyobb városaiban is. Ez az egész birodalmat behálózó közoktatási rendszer csakis az állam támogatásával jöhetett létre. Az iskolázás ebben a korban egyre inkább államivá lett, a magániskolákat bizalmatlanságból szigorú állami ellenőrzés alatt tartották. Szükségessé vált, hogy a hivatalnokképző iskolákban állami tanítók, állami hivatalnokok tanítsanak. A császárság korában a nevelők erkölcsi és anyagi megbecsülése, végzett munkájuk arányában, jelentősen megnövekedett.

Ebben a korban létrejöttek az oktatás felsőbbfoku tagozatai is. A híres Atheneumot Rómában Hadriánus császár alapította. Fő feladata a görög és a latin irodalom ápolása, oktatása, kutatása, a szónoklat és a beszédművészet tanítása volt. Az Atheneum elsősorban az irodalomtudományoknak volt erős vára.

Az olvasás-írás tanítása gépies módszerekkel, utánzással folyt a számtant különösen gondosan oktatták. A római számok használata nagyon megnehezítette ezt az oktatást, az alapszámok tanítását és használatát viszont megkönnyítette az abacus használata.

A retorikát elméletileg és gyakorlatilag oktatták. Főleg Ciceró szónoki műveit magyarázgatták felépítés ~~és~~, szerkezet és stílus szempontjából. A tanulóknak előre megadott témákból szónoki beszédet kellett készíteniök és elmondaniok. /Deklamációk/ A szónokképzés gyakorlati részére fordítottak nagyobb gondot.

A római nevelés elmélkedői

A rómaiak gyakorlatias gondolkodásával függ össze az is, hogy ⁿálló, rendszeres neveléseméleti művet nem írtak. Csak részletkérdésekkel foglalkoztak, így pl. a szónokképzés problémáival.

Ciceró /i.é. 106-43/ művei közül a legfontosabb "A szónokról" ^{című} ~~e. műve~~, amelyben azt mutatja be, hogyan kell az ifjából szónokot nevelni. A szónoknak jó természeti adottságai mellett -mondja Ciceró- komoly tudásra van szükség. A szónokképzés éppen ezáltal vált a művelt ember erkölcsi és értelmi nevelésének általános formájává, hogy igényes erkölcsi nevelés mellett megkövetelte az alapos tudományos képzést is. A szónoknak lélektani ismereteken kívül irodalmi, jogi, történelmi és egyéb tudományokban is jártasnak kell lennie, mert csak az így képzett szónok beszéde lehet tartalmas. Ciceró eszméje a művelt, ~~és~~ erényes emberről és képzésükről vallott nézetei nagyon erős hatást gyakoroltak a neveléstörténet folyamán.

Quintiliánus /i.u. 35-116/ életpasztalatait foglalta össze "A szónoki képzés tizenkét könyve" c. pedagógiai művében. Predményeire hivatkozva optimista a nevelés terén, úgy véli, hogy szívós, türelmes tanulással mindenki elérhet valamit. Az első évek környezet hatásait, az anya műveltségét és tiszta beszédét nagyon fontosnak tartják. Az emlékezet gyakorlása és a betűk tanulása játékos formában már hétéves kor előtt is megkezdődhet. A görög kultúra iránti nagy tisztelete abban a helytelen álláspontjában is szemléletesen kifejezésre jut, hogy a kis gyermek ~~anyanyelve helyett~~ először görögül tanuljon meg beszélni.

Quintiliánus rámutat a gyermek családban történő nevelésének

előnyeire is, de a nyilvános nevelést többre becsüli. A gyermek csak az iskolában tanulhatja meg, hogy a személyes érdem az igazi érték, nem a származás és a vagyon. A szociális érzelmek is csak a közös-ségben fejlődhetnek. Itt tanul meg a gyermek engedelmeskedni, és itt köt egész életére kiható barátságokat. Az iskolai nevelés nemcsak erkölcsi, hanem értelmi nevelés szempontjából is előnyösebb. Az iskolai közös tanulás szorgalmasabbá teszi a gyermeket, ott sokkal többet tanulhat, mint a családban. A másokat ért dicséret és büntetés is jobb munkára serkenti a gyermeket. A versengés, a vetélkedés /aemuláció/ a becsvágy nagy mozgósító szerepét a nevelésben és a tanításban ő fedezte fel elsőként. Nevelői eszménye a jó szónök, aki-nek képzése a grammatikán és a retorikán kívül a quadrivium tárgya-in, valamint zeneoktatáson nyugodott. Éppúgy, mint Cicerónál, a szó-noki képzés nála is szilárd erkölcsű, általánosan művelt, jó magga-tartású ifjú kialakítását jelentette. A szónoki képzés alapjának ő az alapos erkölcsi nevelést tekintette. ~~Quintiliánus~~ **Quintiliánus** Gondolatai nagy hatást gyakoroltak a nevelés történetében. Különösen a humanisták és a jezsuiták értékelték nagyra és alkalmazták nevelési elveit.

A hatalmas római birodalomban a teryszerű nevelés áldásaiban csak a szabadok részesültek. A termelő munka és a rabszolgák lenézése, a művelődési monopolium náluk is jellemzője az osztályuralomnak. Csak i.u. a 2. században vált szükségessé a fiatal rabszolgák nevelése, amikor a külföldről való utánpótlás a győzelmes háborúk megszűnése után abbamaradt. Az öreg, tapasztalt pedagogoszra bízta a rabszolgák nevelését, főleg házkörűli teendőkre való megtanításukat. A rabszolgák iskolájának pedagógium volt a neve.

A rabszolgák és a hadifoglyok egy részét gladiátor-iskolákban képezték ki, cirkuszi játékok számára. Ezek a kiválóan képzett bajvívók a későbbi nagy rabszolga felkelésekben és így a birodalom elpusztításában is jelentős szerepet játszottak.

Katechéta iskolák. Keresztény állásfoglalás az antik műveltség kérdésében.

A kereszténység az első századokban nem foglalkozott híveinek iskolai nevelésével. Templomi és családi neveléssel próbálta egyenlíteni a pogány iskolák hatását. A második században létrejöttek a felnőtteknek megtérítésével foglalkozó katechéta iskolák, amelyekben hittételeket tanítottak a kereszténységet felvenni kívánóknak. Ezek az iskolák arra törekedtek, hogy összeegyeztessék a keresztény hitet az antik tudományokkal. Az iskolai tanítási anyag biztosítása az adott körülmények között nem volt kis feladat. A keresztény iskolák ezt az anyagot az antik klasszikus műveltségből vehették csupán, amelyet a középkor első felében virágzó pogány iskolák terjesztettek. Ez a tanítási anyag azonban nem állt összhangban a keresztény szellemmel. Ki kellett válogatni ebből a hatalmas anyagból azt, ami a keresztény hit szellemével összeegyeztethető. A tanítási anyagnak ez a kiválogatása ~~volt~~ és elrendezése volt pedagógiai szempontból a kereszténység első századainak legnagyobb pedagógiai teljesítménye. Ennek a feladatnak végrehajtói az egyházatyák voltak.

A görög egyházatyák közül kitűnik Kelemen, Aranyászú János és Vazul. Ugy vélték, hogy a kereszténység nem nélkülözheti a pogány tudományosságot, ezért az összeegyeztetés, az eklekticizmus álláspontjára helyezkedtek. A pogány kultúra anyagának megfelelő kiválogatását és keresztény tanokkal való összeegyeztetését vallották. A szentírás megértése szempontjából nélkülözhetetlennek vélték az antik tudományokat, de az írók és az anyag megfelelő kiválasztásának elvét – főleg a hit és a keresztény erkölcs védelme szempontjából – ~~nélkülözhetetlennek tartották~~ ^{alkerül-} ~~nélkülözhetetlennek tartották~~. Az antik etika racionalizmusát a keresztény erkölcs érzelmi és akarati nevelésének egyoldalúságával kívánták enyhíteni.

A latin egyházatyák merevebb álláspontot foglaltak el ebben a kérdésben. Augustinus /354-430/, vagy Ágoston püspök elítéli ugyan

az antik kultúrát, mégis az eklekticizmus híve. Megjelölte azokat a tantárgyakat, amelyeket át lehetett venni az antik műveltségből. "A világrend" c. művében azt írja, hogy a keresztény iskolában tanítani kell a beszédet, olvasást, írást, grammatikát, dialektikát, retorikát, matematikát, geometriát, muzsikát és az asztrológiát. E felsorolás alapján világosan látható, hogy elsőként Augustinus vette át a klasszikus kulturából a trivium és a quadrivium tárgyait és anyagát. Ezzel igen nagy hatást gyakorolt a keresztény nevelésügy kialakulására.

Különösen nagyjelentőségű Augustinus felfogása az eredendő bűnnel kapcsolatosan. A gyermeket -természeténél fogva- rossznak, gonosznak tartja, a nevelés célját pedig abban látja, hogy a gyermeknek ezt a rosszra hajló akaratát megalázással, kemény, durva és a felnőttek megjavítására alkalmazott módszerekkel megtörje. Ez a szemlélet a klérus pedagógiáját -szinte napjainkig- befolyásolta.

A gyermek játékaról vallott felfogása is évszázadokra rányomta bélyegét a keresztény nevelésre. Nem ismerte fel a játék pedagógiai és lélektani jelentőségét, azt a gyermek elromlott természete és hanyagsága megnyilatkozásának fogva fel, határozottan elítélte, eltiltotta. A játékot, amelyet az antik nevelésben a legkisebb kortól kezdve olyan fontosnak, sőt nélkülözhetetlennek tartottak, a keresztény nevelés gyakorlatából több, mint egy évezredre száműzte. Ez is egyik nagy hiányossága a keresztény nevelésnek.

A ^{keresztény} nevelés fő feladatává az erkölcsi, akarat- és az érzelmi nevelés vált. A biblia megértése céljából történő értelmi nevelést az antik hét szabad művészet kiválogatott és a keresztény erkölcs szempontjából is elfogadható anyagának tanulmányozása képezte.

Hieronymus /Jeromos 342-420/ a pogány tudományokkal való foglalkozást már csak a bírálat céljából engedélyezi. Különösen a nőnevelés keresztény elméletének kidolgozásában és gyakorlatának kialakításában hatott, szinte egészen az új korig.

Az egyházatyák az tudományokat a hit megértése és védelme szempontjából értékelték. Ennek köve kezében megszűnt a szabad, tudományos vizsgálódás, a tudományok a teológia szolgái lettek, a tanítás dogmák átadásává, a tanulás mechanikus befogadássá, tekintélyek és tételek előtti gondolkodás nélküli megadássá vált. A kutatás, a vitatkozás, a szellem vizsgálata megszűnt. Bekövetkezett a tudományok hallatlan hanyatlása, a szellemi élet pangása, az u.n. "sötét középkor", amely száműzte az antik tudományokat, és mindent előlről akart kezdeni.

Nem tagadható ugyanakkor, hogy a kereszténység nevelői tevékenysége komoly eredményekkel is járt. Ha nem is szervezett iskolai nevelésben, de a hetenkénti istentiszteletek alkalmával a kereszténység gallás-erkölcsi nevelésben részesítette a legszélesebb és a nevelésből eddig teljesen kizárt néprétegeket. A hit terjesztése és fenntartása érdekében végzett nevelőmunkája hozzájárult a népvándorlás népeinek vad erkölcsének szelídítéséhez. Ha jelentősen szűkebb körben is, de elősegítette az olvasás és írás elterjedését, a szentírás olvasása és tanulmányozása érdekében. A kolostorok és templomok a tudományok központjai lettek, a társadalom legműveltebb rétege a papság volt, akik egyben feladatuknak is tekintették a tudományok fejlesztését. A középkorban a nevelés intézményeinek szinte kizárólagos fenntartója az egyház volt. Az ó-korban magánosok és az állam hozták létre és tartották fenn az iskolákat, a középkorban hosszú évszázadokig az egyház lett a nevelés irányítója és gondozója, természetesen a maga jól felfogott céljainak érdekében.

Nevelés és iskola a feudális társadalomban

A korai középkorban a népvándorlás következtében a termelőerők tönkrementek, a földművelés és az ipar visszafejlődött, a városok elvesztették gazdasági jelentőségüket. A feudális termelés az alacsony természetes jobbágy-gazdálkodás jellemzi. Ez a gazdasági elmaradottság sokáig nem ösztönzi a szellemi fejlődést sem. Lenin szerint

a társadalmi munka hűbéri szervezete a vessző fegyelmen, a dolgozók tudatlanságán és megfélemlítettségén nyugodott.

A feudalizmus rendi társadalom. Az uralkodóosztály két rendet alkotott: a világi földesurak és a pápság rendjét. Hatalmuk a föld birtoklásán és a jobbágyság munka- és terményadóján nyugodott. A harmadik rend a jogtalanok rendje volt: a jobbág্যoké és később kialakuló városi polgároké. A világi földesurak rendjén belül alakult ki a ~~lov~~ lovagi rend. A rendiség az egyes társadalmi rétegek elkülönültségét, a társadalom megmerevedését fejezte ki. Az emberek társadalmi helyzete, joga, neveltetése kizárólagosan rendi hovatartozanduságuktól függött. A rendiség minden emberi érték fölé emelte a születési előjogokat.

A feudalizmusban különösen nagy jelentőségre tett szert a katolikus egyház. Részben ezért, mert a feudális anarchia viszonyai között az összekötőkapocs szerepét töltötte be. Nem véletlen, hogy a katolikus vallás vált az uralkodó ideológiai erővé, a feudalizmus társadalmának ideológiai támaszává.

A kereszténység a rabszolgák vallásából gyorsan alakult át a feudális uralkodó osztályok uralmának, a hűbéri függésnek, a rendiségnek ideológiai eszközévé. Az egyházi hierarchia teljesen a feudális társadalom strukturájának mintájára szerveződött. Az őskereszténységben kétségtelenül találunk forradalmi elemeket a gazdagok, a földi hatalmasságok ^{ellen}virányuló tendenciákat. A középkori vallás viszont már csak a feltétlen alázatosságot, engedelmisséget, türeést az aszkézist tartotta követendő erényeknek. A földi élettől való teljes elfordulást hirdette. Ellen volt minden fejlődésnek, üldözötte a haladó tudományokat. Mennyire más e korszak emberéeszmenye, nevelési ideálja is, mint az életteljes görög és római társadalomé. A középkori ember a földön tuli életre van beállítva, a földi életet siralomháznak tekinti. Testét megveti és sanyargatja, hogy megtörje természetes vágyait. Az értelemnek nem tulajdonít jelentősé-

get, szerinte az egyházi tanítástól eltérő minden gondolat üldözendő bűn. ~~A középkori ember~~ Hátterbe szorítja önmagát, nincsenek egyéni törekvései, személytelenül igyekszik tevékenykedni. Erényei: istentisztelet, lemondás, önfeláldozás, türelem, engedelmisség és az alázatosság.

A nevelésnek ez az eszménye természetesen igazodott a különböző rendek társadalombeli szerepéhez. Intézményes nevelésben a jobbágygág gyermekei, elenyésző kivételtől eltekintve, nem vettek részt. A családi nevelés és a termelő munkában való részvétel formálta ismereteiket és készségeiket. A templomban folyó vallás-erkölcsi nevelés során alakították ki bennük a transcendentális eszme-rendszert, a földi életről való lemondást, az örökkétartó és boldog tulvilági élet ígéretével.

Szervezett iskolai oktatásban csak az uralkodó osztályok gyermekei részesültek. Az iskolai oktatás teológiai jellegű volt, a kor nem igényelt reális tudományokat. A feudalizmusban megváltozott a nevelés célja. Nem a sokoldalúan képzett harmonikus ember formálására törekednek, ~~han~~ nem is jó szónokokat, hanem "szent embert" -vallásos embert- akarnak nevelni. Ennek a célnak a megvalósítása beszűkítette a nevelési tevékenységet is. Az értelmi nevelést nem tartották fontosnak, a testi és esztétikai nevelés pedig szögesen szembeállt azzal a szemléletmóddal, amely főfeladatának a "test megöldöklését" tartotta. Természet- és emberellenes eszmények megvalósítását erőszakolta, az élet szépsége, emberséges rendje és harmoniája helyett a földet siralomvölgyének tartotta. A pedagógiai gondolkodás központjában így tehát természetesen az oktatandó anyag kiválasztása állott. Az oktatás módja, a "hogyan" nem foglalkoztatta ennek a hosszú korszaknak pedagógiai elméletét, s ennek következtében az oktatás gyakorlata részben stagnált, részben pedig jelentősen visszamaradott. Az iskolákat az egyház tartotta fenn papjai képzése céljából. A világi földesurak gyermekei általában nem tanultak meg ír

ni olvasni. Az oktatás tartalma nagyjából vallásos jellegű volt. Tantárgy-rendszerű feldolgozása részben a hellénisztikus korban történt meg, részben pedig azoknak az összefoglaló jellegű enciklopedikus munkáknak az alapján formáló^{ott} ki, amelyek az antik tudományok eredményeit keresztény világszemlélet alapján kiválogatták, összegyűjtötték és így megmentették az utókor számára.

Az első kompendium szerzője az 5. században Martiánus Capella. Egyik művében /Mercurius és Philológia házassága/ allegorikus formában elsőként gyűjti össze a 7 szabad művészet /septem artes liberales/ tartalmát.

A középkori oktatás leggazdagabb forrása Boethius. Arisztotelés és a görög tudomány nagy részét közvetítette. Különösen fontos anyagot gyűjtött a logika, matematika, geometria és a zene tudományok köréből. Jelentős forrásmunkája az oktatásnak Cassiodorus összefoglaló műve is a 7 szabad művészetről. [A szabad művészetek a tantárgyak két csoportját foglalták magukba: 1. a triviumot /tres = 3, via = ut latin szavakból/ a grammatikát, retorikát és a dialektikát, vagyis a nyelvi, irodalmi és bölcséleti tárgyakat, 2. a quadriviumot /négyes ut/ az aritmetikát, geometriát, asztronomiát és a muzikát, - vagyis a reális tárgyakat.^A Trivium az általános műveltség, quadrivium pedig a szakműveltség anyagát tartalmazta. Triviumot mindenkinek kellett tanulnia, a quadrivium oktatására már nem fordítottak olyan nagy gondot. Nem is tanították mindenütt mind a négy tárgyat. A tanulók -szakműveltségüknek megfelelően- választottak belőle.

A grammatika tartalmazta a latin nyelv megtanulásához szükséges ismereteket, írók és költők, főleg Vergilius műveinek olvasását és alaki szempontból történő elemzését. Retorika néven nem annyira szónoklattant, inkább írásművek, főleg pedig közéleti fogalmazványok /adománylevél, végrendelet stb./ szerkesztését gyakorolták, különös tekintettel arra, hogy ebben a korban a világi tisztviselők munkáját

is papok végezték. Okiratok megfogalmazásához szükséges praktikus jogi ismereteket is tanítottak vázlatosan. A fogalmazványokat diktámennek nevezték. A dialektika az arisztotelesi formális logikát és a vitatkozás tudományát tartalmazta.

A quadrivium alapvető tárgya a számtan, vagy aritmetika volt, amelyből az alapszámviszonyokat és a számviszonyokat tanították. A 13. században terjedt el az arabszámjegyek használata, ami jelentősen megkönnyítette a számtan tanítását. Még a számtan is a vallásos, misztikus világkép kialakítását szolgáltatta, a számoknak titokzatos jelentést tulajdonítottak. A 3 a szentháromságot, a 4 a négy evangéliumot, vagy a négy évtájat jelentette. A számtani műveleteket nehézkesen tanították. Oktatásának ²₃ célja az volt, hogy az egyházi ünnepek időpontját ki tudják számítani. A geometria körébe a síkmértan, a mértékrendszer mellett föld- és természetrajzi ismeretek is tartoztak. Az asztronómiát nagyon kedvelték a középkorban. Az égi testekre és a naptárak készítésére vonatkozó ismeretek mellett fizikai, földrajzi anyagot is tartalmazott. Muzikán egyházi ének hallás utáni tanítását és kevés zeneelmélet oktatását kell érteni. Fontosságot csak azért tulajdonítottak neki, mert az ének és a zene az egyházi szertartások fontos része volt.

A ²₃ szabad művészet tárgyaitak elvontsága, életidegensége feltűnő, csak a szentírás magyarázatát, megtanulását és az egyházi szertartások céljait szolgálták. Természetre vonatkozó ismereteket nem tartalmaz^{tak}ak.

Ezeknek a nagy ó-kori tudományos szöveggyűjteményeknek az alapján készültek el a középkori tankönyvek. Beda és Alcuin tankönyveit évszázadokig használták. Alcuin Nagy Károly híres palota iskolájának szervezője, grammatikai, retorikai ~~xxx~~ és dialektikai tankönyveit Beda hatására párbeszédes formában írta meg.

Híres tankönyvíró volt Hrabanus Maurus a fuldai kolostor apátja is. A szerzetesek neveléséről írt műve a középkor első elméleti

pedagógiája. Összefoglalja a szabad művészetek anyagát, amelyet Ágoston alapján ő is előkészítésnek szánt a szentírás megértéséhez.

A középkor legelterjedtebb grammatikáját Donátus, ~~Priscianus~~ és Alexander de Villa Dei írta. A 4. században élt Donátus nyelvtanát még a 17. században is használták. A legnépszerűbb Alexander de Villa Dei ~~x~~ Doktrinale c. grammatikája volt, amely nem az antik, hanem a középkori élő latin nyelv tanításával foglalkozott.

Egyházi iskolázás a középkorban

A kolostori iskolák

A kolostorok a 6. században jöttek létre és hamarosan egész Európában elterjedtek. Nagy szerepet töltöttek be a térítésben, a feudális társadalom anyagi és szellemi kulturájának terjesztésében és a keresztény tudományosság kialakulásában. Nursiai Benedek alapította az első Benedek-rendi kolostort a Nápoly melletti Monte Cassino hegyen és benne az első kolostori iskolát, ahol a szerzeteseket nevelték. A 7. századtól a 13. századig a kolostori iskolák voltak a középkor legfőbb iskolái. Rövidesen közel 15.000 Benedek-rendi kolostor létesült Európában. A leghíresebb középkori kolostorok egyben az emberi kultúra őrhelyei voltak ezekben a zavaros századokban. Így az olasz monte cassinói, a francia toursi és clermonti, az angol yorki, a német szentgalleni és fuldai kolostorok.

A kolostorokat magányos helyekre, emberi településeknek legfeljebb közelébe építették. Eleinte csak azok a fiúgyermekek tanulhattak a kolostorokban, akiket szüleik már 5-6 éves korukban szerzeteseknek adtak. Ők az ugynevezett belső iskolában nevelkedtek. A 9. századtól kezdve a leendő világi papokat és az előkelő nem egyházi pályáára készül gyermekeit is nevelték a kolostoroknak a belső iskolától szigorúan elválasztott, ún. külső iskolájában. A kolostorok pedagógiai újítása a Bernük folyó internátusi nevelés volt.

A székesegyházi iskolák főleg pedig az egyetemek kialakulásáig a kolostorokban folyt az oktatás minden fokozata, kezdve az elemi

ismeretektől a tudományos képzésig bezárólag.

A kisgyermeknek latin imádságokat, zsoltárokat és egyházi énekeket kellett bemagolniuk. Közben került sor az olvasás, írás és a latin nyelv elemeinek megtanulására. Ezután következett a 7 szabad művészet oktatása. Az egyházi nevelés célkitűzéseinek megfelelően főleg csak a trivium tárgyait tanították.

Eppenúgy, mint az ó-korban is az olvasást és az írást nehézkesen és hosszadalmasan oktatták. Az olvasás~~á~~ tanítását a betűk ismertetésével kezdték el. Nagyon megnehezítette a betűk összeolvasását, hogy a mássalhangzókat a hozzájuk kapcsolt magánhangzókkal /bé, cé, gyé stb/ együtt olvastatták. A szótag-alkotást a szavak olvasása követte: pl. a glória szót ilyen komplikáltan olvasták gé-el-ó = gló, eri-a = ria a kettő összevonva = glória. Az oktatás mechanikus volt, kizárólag az emlékezetbe vésésre és a tekintélyi elvre támaszkodott, hiszen szorgalmas és tekintélytisztelő tanulókat kívántak nevelni, ezért szigorúsággal akarták a gyermeki természetet megtörni. A fegyelmezés egyedüli módjának a testi fenytést tartották. A kolostorok visszhangzottak a brutálisan megvert gyermekek fájdalmas jajgatásától. Ugyanakkor a középkori nevelés száműzte a játékot, a gyermek derűjét, kedvességét. Komor, vigasztalan humánus-ellenes szellem vette körül az iskolát, keservesség, nehézzé tette az emberi életnek ezt a legszebb szakaszát.

A székesegyházi, káptalani iskolák létrejöttét a világi papság számának és szerepének megnagyobbo⁴ása indokolta. Az előkelők gyermekei itt készültek elő egyetemi tanulmányaikra, de itt képezték az egyszerű nép fiait falusi klerikusokká is. A 7 szabad tudomá⁵nyon be⁶lül a képtalani iskolákban a latin nyelv elsajátítását segítő gram⁷matikára fordítottak legnagyobb gondot. Az oktatás anyaga és módsze⁸re nem igen különbözött a kolostori iskolákétól. Teológiát és a 12. század óta az arisztotelesi logikából kialakult skolasztikus logikát elmélyültebben tanították. A vitatkozások, a hitvédő disputák,

az eretnekségekkel ^{folyó} ~~váltó~~ harc miatt nagyon fontossá váltak. A retorika főleg ügyiratok készítésével, írásművek, levelek szerkesztésével és elemi jogi ismeretek nyújtásával készítették elő a papokat a hivatalos világi írásheliség elsajátítására. ⁴² Ez egyetemek kialakulása után jelentősen csökkent a káptalani iskolák jelentősége.

Plébániai iskolák

A feudális rend erősítése érdekében szükségessé vált a társadalom osztály-ideológiájának, a keresztény vallásnak erőteljesebb terjesztése a jobbágyság körében. Mind több és több papra volt szükség, akiknek képzését az egyház a plébánosok kötelességévé is tette. A plébánosok maguk köré gyűjtötték a jobbágy-falu fiugyermekeit, egyházi énekekre, vallástanra, a legértelmesebbeket pedig ezen felül olvasásra, írásra és a latin nyelv elemeire is megtanították. Ilyen ismereteknek a birtokában ezek a tanulók közreműködhettek az egyházi szertartások fényének emelésében, később papokká is válhattak. A tanításban a plébánosnak segítettek a papjelöltek, a sekrestyések és a kántorok. Később fokozatosan így különült el, de így maradt kapcsolatban is a tanítói foglalkozás a papival. A plébániai iskolák elemi ismereteket nyújtottak, de nem adtak alapot a középfokú tanuláshoz. Ez a kor még nem ismerte az iskolázás összefüggő szervezetét. Mivel pedig a plébániai iskolázás a nép gyermekeinek csak elenyésző kis hányadára hatott, ⁶ ⁷ ⁸ ⁹ ¹ ² ³ ⁴ ⁵ távolról sem mondható népiskolának, a széles tömegeket nem érintette.

Világi nevelés a középkorban

Az előkelő világi főurak gyermekai közül azok, akik nem egyházi szolgálatra készültek, nem a szervezett iskolai nevelésben vettek részt. A feudális anarchia, a család földbirtokának, vagyonának fegyveres védelmét, harci tudományt követelt az uralkodó osztályok tagjaitól. A lovagi rend kialakulásakor kb. a 12. században jött létre a lovagi nevelés. Az egyházi neveléssel szemben, amely a testi nevelést teljesen és tudatosan háttérbe szorította, a lovagi nevelés tulnyomóan testi nevelés volt, egyben azonban erkölcsi és értelmi nevelést

is nyújtott. Eszménye a vallásos, egyszersmind világi erényekkel rendelkező lovag volt, akinek négy fő kötelessége: a hűbérúr iránti hűség, az egyház, a gyengék védelme és az adott szó megtartása.

A lovagi nevelés tartalma a 7 lovagi készségből /septem probitates/ a lovaglás, vivás, nyilazás, vadászás, uszás a sakkozás és a verselésből állt. A készségek közül a két utóbbi szolgálta a szellemi nevelést. A sakkozás^t a gondolkodás~~t~~ és a harci taktikai érzék~~k~~ fejlesztése, a verselés^t pedig, amely versírást és húros hangszerrel kísért előadását, éneklését jelentette, a lovagi vitézség és hűség nevelése, társasági szórakozás, valamint a lovag úrnője iránti tisztelet céljából művelték. Az iskolai tananyag nem volt szerves része a lovagi műveltségnek, olvasni csak nagyon kevesen tudtak, a tudományokat nem ismerték és nem is becsülték. Latin helyett a francia nyelv és a lovagmondák társalgás útján való megismerésére törekedtek. Lovagi nevelés a fejedelmi udvarokban és lovagvárakban folyt.

Az apród 7-14 éves koráig a vár úrnője körül teljesített szolgálatot. Ez idő alatt vallásos nevelést kapott, elsajátította a jó modort, megismerkedett a lovagi költészettel, amely erkölcsi és harci nevelés szempontjából is jelentős volt. Megtanulta a francia nyelvet és az udvarmester irányításával elsajátította^a 7 lovagi készséget.

14-21 éves koráig az ifjú a vár urának fegyverhordozója lett, együttment a férfiakkal vadászatra, hadijátékokra és csatákba. Ez a nevelés kialakította az ifjakban a lovagi eszmények és a lovagi élet tiszteletét és igényét, az osztályérdekek szolgálatának készségét, a fényűző tétlenkedés kedvelését, ugyanakkor a munka és a dolgozók lenézésének és kiméletlen kizsákmányolásának szemléletét. Az ifjakat 21 éves korukban a lovagi próbák sikeres kiállása után ünnepélyesen lovaggá avatták.

A lovagság igazi mozgatója azonban nem a romantikus tulzások formájában elterjedt lovagi erényekből, hanem a feudális osztályviszonyok fenntartásából, birtokszerzésből és az erőszakos kizsákmányolás fenntartásának igényéből táplálkozott. Ez volt a fő indító

oka a lovagság kereszteshadjáratokban való részvételének is. Súlyos és feloldhatatlan ellenmondás áll fenn a lovagi eszmények és a lovagi élet gyakorlata között.

A városi lakosság nevelése

A termelőerők és a kereskedelem fejlődése következtében megerősödött a városi polgárság művelődési téren is új igényekkel jelentkezett. Olyan iskolákat követelt magának, amelyek reális ismereteket adnak és jobban előkészítenek a polgári foglalkozásokra. Az egyház és a polgárság küzdelméből kétféle városi iskola jött létre: az egyikben a 7 szabad művészet tárgyai közül továbbra is a latin és geometriák oktatására fordítottak nagyobb gondot. Ezek az u.n. latin iskolák, a későbbi gimnáziumok ősei. A másik fajta városi iskolában az élő latin köznyelvet és praktikus elemi ismereteket tanítottak. A városi iskolákat is áthatotta a vallásos szellem, fő tantárgynak a hittant tekintették és kezdetben a nevelők és egyházi személyek voltak. Azonban ezeket az iskolákat a városok tartották fenn és ők is irányították, egyre szaporodtak bennük a világi tantárgyak, lassanként a tanítók többsége is világi, u.n. laikus személy lett. Ez a fejlődés vezetett a világi nevelők kialakulásához.

A tanítás a városi iskolákban is olvasás, írás oktatásával kezdődött, amelyet üzleti levelezés követett. Nagy gondot fordítottak a számolás, földrajz és természetrajz oktatására is. A tanítók műveltségétől függően az oktatás tartalma és színvonala nagy különbségeket mutatott. A városi iskolázás jelentős vonása volt, hogy az oktatás anyanyelven és nem latinul folyt.

A városi polgárság szívós küzdelemmel fokozatosan biztosította iskoláiban a saját érdekeinek megfelelő nevelést. Az osztályharc ebben az időben meglehetősen éles formában nyilvánult meg az iskolázás kérdésében is. A városi iskolák annyiban jelentenek fejlődést, hogy a gazdasági és társadalmi élet haladó erőinek kibontakozását segítik elő, ugyanakkor csökkentik az egyház művelődési monopóliumát. Az új-

x A schok köntse történe" oktatásnak, az oszt a fladate, hogy
elcsajátította a fizikai munka, a mesterség ismételt. Ez az élet
a gyakorlati életre készített elő. A scholaszti da korában nem is
idegen a scholaszti da, a scholaszti da, a scholaszti da, a scholaszti da
szajátítására nem volt.

kori világi iskolázást a városi iskolák készítették elő.

A kézműves ifjak nevelését a céhek gondosan előírták és ellenőrizték. Pontosan szabályozták a 7 fő mesterség; az u.n. "hét mechanikai művészet" /septem artes mechanicae/ a földművelés, vadászat, hajózás, halászat, orvoslás, takács és a kovács mesterség elsajátításának a módját. A képzés három fokozatát ismerték: inas, legényt és mestert. A mester műhelyében családjában folyó nevelést is részletezően előírták. Három-négy évi képzés után az inas ünnepélyesen felszabadult. A 21 éves korig tartó legényidő alatt sajátította el teljesen szakmáját ~~is~~ a "legény". Kötelező vándorútja alatt tökéletesítette magát szakmájában, látóköre szélesült és alkalmassá vált a mesteri címre, amelyet a mestervizsga letételével és a "remek" elkészítésével nyerhetett el. A céhek nagy érdeme, hogy elsőízben valósították meg az elemi ismeretekre épülő rendszeres neveléssel egybekötött szakmunkás képzést és jelentősen hozzájárultak az elemi műveltség kiszélesítéséhez.*

A nők nevelése a középkorban

Középkorban a nők egyházi nevelése apácakolostorokban, világi nevelésük pedig lovagvárakban folyt. A szerzetesnők nevelésének célja a túlvilági boldogságra való előkészítés, önsanyargatás segítségével, a természetes emberi vágyak, a test megöklése és a földi élettől való teljes elfordulás volt. Ezt a komor és nehéz életet kézimunkázással és legendák felolvasásával, próbálták egyhíteni. A középkor második felében megszűnt a kolostoroknak ez a zord szigorúsága. Helyet kapott az olvasás, írás, a kodexmásolás, az éneklés és a gyógyítás is, sőt már a tudományokat sem zárták el nők elől olyan mereven.

A világi főurak leánygyermekai a lovagvárakban a vár úrnőjének irányításával ismerkedtek meg a jó modor és a társaságbeli viselkedés szabályaival. Megtanultak francia nyelven társalogni, táncolni, énekelni, hogy társaságban megállják a helyüket. Hívatásuk ellátásához háztartási és betegápolási ismereteket is kaptak. Szórakozásként a

lovagregényeket olvasgathatták.

A keresztény nevelés aszkézise a világi, a családban folyó nőnevelésből is száműzte a derűt és az életörömet. Az egyház Jeromos szigorú, aszketikus nevelési elvei alapján szabályozta a családban folyó nőnevelést is. Megkövetelte, hogy világi éneklésről, zenéről és táncról ne is tudjanak a lányok, sem tudományra, sem művészetekre, sem pedig társaságra nincs szükségük. Nevelőjük édesanyjuk legyen, egyetlen társaságuk pedig családjuk. Egyedül nem léphetnek ki házukból, az utcán jártukban nem emelhetik fel szemüket. Háztartási munkák mellett tanuljanak meg szőni, fonni és tanulmányozzák naponta a szentírást.

A középkori egyetemek

A 12. századtól kezdve ismét megerősödött az a felfogás, hogy az ész képes a hit megértésére és ezzel a hit és a tudás viszonya vizsgálata újból felszínre került. Ezen a problémában gyökerezik az egész skolasztika. A középkori egyetemeken tanított filozófiának, a skolasztikának az volt a célja, hogy a hittételeket bebizonyítsa. A skolasztikus tudományosságra ad eduktív módszerek kizárólagos használata, a formalizmus és az elvont okoskodás a jellemző. Olyan tételből, dogmából indították el a gondolkodást, amelynek hiányzott a tapasztalati alapja. Egészében jellemző a skolasztikára a konkrét valóság tapasztalatainak elhanyagolása. A tekintély-elve, a hittételek feltétlen érvényessége Aristoteles filozofiája, vagy Róma szava döntött. A vitákban a fentiekre való utalás megfellebbezhetetlen érvként szerepel.

A skolasztika legfőbb vitatárgya az univerzálék problémája volt. Az univerzale egyetemes fogalmat jelentett. Azon vitáztak, hogy az univerzálék reálisan léteznek-e. A realizmus szerint az universalék a konkrét dolgokon kívül reálisan léteznek és ezekkel szemben elsődlegesek. A nominalizmus hívei az universalékat csak neveknek tartották, szerintük reálisan csak az egyes, konkrét dolgok léteznek, a

szavakat másodlagosnak tartották a dolgokkal szemben. A konceptualizmus szerint az egyetemes fogalma nemcsak az egyes dolgok előtt álló valóságok és nemcsak dolgokat követő szavak, hanem magukban a dolgokban is benne léteznek. Az universalék problémájában a filozófia ősrégi álláspontjának: a materializmusnak és az idealizmusnak a harcáról van szó. A skolasztikának a realizmus melletti álláspontja feltárja a filozófia ~~esztai~~^{irány} szerepét és a feudalizmus ~~xix~~ hivatalos világnézetének idealizmusát. A skolasztika neveléstörténeti jelentősége a formális logika ~~mű~~ kidolgozása mellett különösen az, hogy az egyetemek kialakulásához vezetett. Az ilyen kérdések iránt ugyanis a középkorban széles érdeklődés nyilvánult meg. Az egyes híresebb káptalani, vagy székesegyházi iskolában a különböző nemzetiségű tanárok és diákok nagy számban gyűltek össze a viták meghallgatására. Ez a nagyobb érdeklődés szükségessé tette a tanárok létszámának és az oktatás színvonalának a felemelését ezekben a híresebb káptalani iskolákban, másrészt az előadásnak, mint oktatási formának az alkalmazását/bevezetést.

A diákok a városi polgársággal szemben érdekeik védelmében testületeket /corporációkat/ hoztak létre: "a tanárok és a tanulók egyeteme" néven. Ez a szervezet lassanként kialakította szabályait, elhatárolta egymástól az oktatott tudományokat, megszervezte a tudományos fokozatokat és a vizsgakövetelményeket.

Bár a görögöknek és a rómaiaknak is voltak már főiskoláik, az igazi egyetemeket a középkor hozta létre. A pápaság és a császárság mellett a középkor harmadik nagyhatalma a "studium generale" vagyis a tudományok intézménye az egyetem volt, amely nemzetközi tekintéllyel rendelkezett. Legelső egyetemet a pápa és a ~~császár~~^{császár} alapította és gondoskodott szervezeti felépítéséről, vezetéséről is. Az egyetemek autonómiája az egyházzal, az uralkodóval és a vendéglátó várossal szemben fokozatosan erősödött.

Az első egyetemek Itáliában és Franciaországban keletkeztek. A

párizsi egyetem két kolostori és egy székesegyházi iskola egyesítéséből jött létre. Kezdetben csak teológiai kara és fakultás artiuma /művészetek fakultása/ volt, később alakult ki jogi és orvosi kara. A fakultas artium a hét szabad művészet tanításával adta meg azt a nyelvi és elméleti készséget, amelyre a szaktudományok felépülhettek. Itt tanultak meg tökéletesen latinul és ismerkedtek meg a dialektikával. A szaktudományi képzésre csakis a fakultás artium elvégzése után kerülhetett sor. Ez a képzés 13. évtől 20. éves korig tartott. Először latin grammatikából és logikából vizsgáztak a tanulók. Sikeres vizsga után megszerezhették a baccalaureatusi fokozatot. A licenciátus feltétele a természet-filozófia első részének elvégzése volt. A természet-bölcsélet másik része és az etika elvégzése után a hallgató magister lett, s ekkor már taníthatott is a fakultas artiumon. A párizsi egyetem fakultas artium karán a hét szabad művészet a quadrivium anyagát kissé háttérbe szorított^{ult.}~~ította~~. A magister bármely karon folytathatta tanulmányait és azok elvégzése után megszerezhet te a doktori címet. A párizsi egyetem karai közül a teológiai volt a leghíresebb, a teológiai doktorátus megszerzése 16 esztendei tanulást igényelt.

Az egyes fakultásokon a tanítás anyagát szigorúan megszabták. A fakultas artium^{on} a Doktrinalet, Arisztotelés logikai és természet-filozófiai műveit és Euklides geometriáját tanították. A teológiai karon a szentírást, az orvosi fakultáson pedig Hippokrates és Galenus műveit, a jogi karon főleg egyházjogot tanulmányoztak. Az egyes előadások anyagát és módját pontosan meghatározták. A tanár az anyagot a könyvből felolvasta és a szöveghez magyarázatokat fűzött. A hallgatók figyelemmel kísérték az előadásokat és jegyzeteltek, különösen kedvelték a vitákat /disputációkat/ amelyeket olykor naphosszat folytattak.

Minden tanuló egy-egy fakultáshoz tartozott, de ezen kívül tagja volt a négy nációnak közül valamelyiknek. A karok élén a dékánok, az egyetem élén a rektor állt. Az iskolafenntartó egyház képviselője a

kancellár volt. Az egyetemi bíróságnak a jogkörébe tartozott a hallgatók fegyelmi ügyeivel kapcsolatos ítéletek meghozatala.

Az egyetemek mellett épült kollégiumokban nemcsak a hallgatók anyagi ellátásáról, hanem tanulmányi munkájáról is gondoskodtak. Híres volt Sorbonne Robert által a 13. században a teológusok számára alakított kollégium, amelyről aztán az egyetemet is elnevezték. A későbbiek során az előadások egy részét is a kollégiumokban tartották még. A kollégiumi élet minden mozzanatát pontosan szabályozták, a fegyelmi rend és a felügyelet nagyon szigorú volt.

A párizsi egyetem mintájára Európában több egyetem jött létre: Itáliában a Salernói és a bolognai, angliában az oxfordi és cambridgei, német területen a bécsi, prágai, a heidelbergi, hazánkban a pécsi egyetem tartozott az elsők közé. Vizsgáljuk meg egy jogi és egy orvosi egyetem sajátosságait! Különös fejlődés hozta létre és érdekes szervezet jellemzi a bolognai egyetemet. Az itáliai gazdag kereskedő városok erős polgársága már ebben az időben jelentősen befolyásolta a kulturális viszonyokat. Maga a nemesség is bekapcsolódott a gazdasági életbe és így a dialektika helyett a retorika került az előtérbe, ennek is különösen a polgári életben nélkülözhetetlen része, amely jogi ismeretekkel, jogi okmányok szerkesztésével foglalkozott. Maga az európai jogfejlődés is igényelte már ekkor a nemzetek feletti egyetemes jog kialakítását. Erre pedig az olasz földön még mindig élő római jog látszott a legalkalmasabbnak. A polgárjog kialakulása a 11. században Irnerius nevéhez fűződik. Az egyház a római jog legfontosabb elemeiből és a maga rendi jogrendszerének összeolvasztásából létre hozta a kánonjogot, amelyet legtöbb egyházi eredetű egyetemen tanítottak a középkorban.

A bolognai egyetem tanulóegyetem volt, vagyis nem a tanárok, hanem a tanulók kormányozták. Tagjai azonban már legalább magisterek, vagy doktorok voltak, tehát korosabbak. Jogvédelmük létrehozta önrendelkezésük rendkívül magas volt. A tanulók egyetem^ebizta meg és el-

lenőrizte az előadó doktorakat, tanárokat is.

A bolognai egyetemen római jogot és kánon-jogot adtak elő és nemzetközi vitákat tartottak. A polgárjoghoz 8 évig, a kánonjoghoz 6 év tanulmány volt szükséges a doktorátus elnyeréséhez.

Az olasz egyetemek nagy többsége követte a bolognai szervezést, kivéve a római egyházi egyetemek. A bolognai példát követte a krakói és a pécsi egyetem is.

Az orvosi egyetemek közül a salernói studium generalis a legrégebb. Ezen az egyetemen a felvételre jelentkező tanulóktól megkívták a fakultas artium előzetes elvégzését. Az orvosi egyetem 5 évi elméleti tanulmányból és 1 évi gyakorlatból állt, amelyet tapasztalt orvosok mellett kellett elvégezni. Az elméleti oktatás Hippokrates és Galenus művein, valamint orvosi tankönyveken alapult. ^{Ez} ~~Ezen~~ az egyetemnek semmiféle önkormányzattal nem rendelkezett.

Salernóban a gyakorlati kiképzés magasabb szintű volt, mint a későbbi egyetemek orvosi karain. Az orvosi iskola oktatási célokra rendszeresen megkapta a kivégzettek tetemeit, amelyeket felboncolhattak.

A középkori egyetemek tanulóinak többségét, az u.n. klerikusok alkották, akik nem papok voltak ugyan, de az egyházhoz tartoztak. Közülük sokan nem is lettek papok, de az egyház kötelékében maradtak, mert az előnyös volt a számukra. A klerikus szó tudományokkal foglalkozó egyént, vagy diákot is jelentett a későbbiekben.

Az egyetemi hallgatóknak nagyon sokat kellett tanulni ahhoz, hogy tanulmányaikat befejezhessék, természetesen azonban szórakozásra is volt lehetőségük. Ezek a szórakozások -főleg a német egyetemeken- olykor duhajkodássá fajultak. Egészében véve azonban ezt az ifjúságot a tudomány iránti tisztelet jellemezte, s megszerzésének szíves szándéka.

Népoktatási és néphevelési törekvések az antifeudális népi-,
forradalmi mozgalmakban

A feudalizmus elleni népi támadásoknak- amint azt Engels megál-

lapította- főleg az egyház ellen kellett irányulniok, és vallásos küntösben kellett megjelenniök. Amikor tehát a különböző szekták az egyház ellen küzdenek, tulajdonképpen a feudalizmust akarják megszüntetni.

A korai eretnekségek közül a katarok és a valdensek mozgalmán belül foglalkozunk a népi pedagógiai törekvésekkel. Ezek az eretnek mozgalmak a felnőtteket oktatták a biblia igaz tanításaira, a szülőknek viszont kötelességévé tették, hogy gyermekeiket megtanítsák a megismert igazságokra. A felnőttek tanulásában a gyermekek is részt vehettek. A 14. századig az eretnek-mozgalmak nem rendelkeztek a gyermekek számára szervezett iskolákkal, a felnőttekkel együtt ismerkedtek anyanyelvükön a bibliával, írni, olvasni nem tanultak, mindent hallás után sajátítottak el. Ha nem is szerveztek iskolákat az eretnek-mozgalmak, a vándortanítók mégis foglalkoztak a gyermekekkel, a vallás parancsait számukra érthetően igyekeztek elmagyarázni és alkalmazták a kérdés-felelet kicsi számára megfelelő módszerét, a szülőknek tanácsokat adtak nevelési kérdésekben. A fizikai munkára, valamint a mesterségre nevelést erőteljesen szorgalmazták. A szekta tanítói egyszerű vándorló kézművesek voltak, akik hatalmas területeket bejárva a széles néptömegekkel szoros, munkatársi kapcsolatokat teremtve nagy hatást gyakoroltak. Munka közben és titkos összejöveteleken emlékeztetők tanították meg a biblia fontos és az szekta papjai által el nem fogadott részeket. A hallgatók maguk is hallás útján sajátították el a szentírást. Az őskeresztény tanítások szellemében erősítették az elnyomottakban a gazdagok iránti ellenszenvet, és a társadalmi igazságtalanságok orvoslásának igényét. A nőket egyenrangúaknak tekintették a férfiakkal, a nők tanulhattak, sőt taníthattak is.

Husz János Prágában az 1400-as évek elején a szentírás tanulmányozása érdekében az egyház eddigi gyakorlatával szemben előszóval való tanítás mellett megtanítja híveit olvasni is. Temploma falára

festeti az ábc-t, a freskók alá íratja a megfelelő vallási szövegeket, hogy a hívek olvashassák és megtanulhassák. Tanítási módszerében egészen eredeti a kép és az aláírt szöveg összekapcsolása. Helyesen úgy gondolkodik, hogy az emberek többsége jobban és gyorsabban megtanulja azt, amit nemcsak hall, hanem egyben lát is. Ugyanilyen meggondolás alapján íratja fel a prágai Bethlehem-kápona falára az új huszita dalok szövegeit kottájukkal együtt. Az énekelhető formába öntött anyanyelvi szöveget, vallási tanításokat és imádságokat a hívők könnyen megtanulták. A betűztető módszerrel szemben ő az első képviselője a hangoztató olvasási módnak /egy betű - egy hang/. Az olvasás megtanulását természetessé és könnyűvé tevő módszerének megalkotásával Husz János bizonyára az iskolákba nem kerülhető népen kívánt segíteni, megnyitva előttük az ismeretszerzés útját, kezükbe adva a tudatlanságból kivehető kulcsot.

Husz János kezdeményezését Tábor népe nevelési rendszerre építette. A dolgozó nép itt alakította ki először a neki megfelelő nevelési rendszert. Tábor osztálynélküli társadalmában az iskolázás természetesen minden gyermek számára általános és egyenlő. Anyanyelvükön, cseh nyelven tanították meg a gyermekeket olvasni és írni. Az iskolai oktatás és nevelés rangos elemélett a cseh nyelvű egyházi és világi ének, és a huszita-taborita dalból származó gyermekdal. Ezek a közkedvelt és közösen énekelt dalok a vallási, az erkölcsi és a közösségi nevelésnek, az egész nép életének fontos tényezőjévé váltak. Nevelési rendszerük foglalkozott a fiatalok testi és katonai nevelésével is. A termelő munkára való előkészítésnek két területe: a földművelés és a kézműves munka a mindenkire kötelező munka miatt a nevelés fontos részét alkotta. A fentiek alapján megállapítható, hogy a taborita népének nevelését jellemzi a sokoldalúság és a gyakorlatiasság, mely főleg ebben a korban különösen jelentős. Iskolái valóságos népiskolák, ahol a gyermekeket anyanyelvükön, számukra érthető módon, nekik való tudást nyerhetnek, játékos, énekes módon.

A cseh-testvérek szektája csak a 15. század végéig folytatója a husziták antifeudális örökségének. Az üldöztetések nehéz éveiben a szekta az apákra bizza a család nevelését. Az apa ⁿtatítsa meg gyermekét olvasni, énekelni, egy-egy kézműves mesterségre és ő formálja gyermekét a szekta öntudatos tagjává. A szekta a családban folyó oktatást, nevelést tanácsaival és útmutatásaival segítette és irányította. A 16. században kialakuló iskol²rendszer már nem antifeudális, s nem az elnyomottaké, mint ahogyan a mozgalom sem az már, de még ekkor is sok haladó pedagógiai törekvés kiindulópontja.

A 16. század antifeudális törekvéseit az anabaptizmus, ez a népi eretnek-mozgalom képviseli. A feudális katolicizmussal szemben hatása legélesebben a német forradalmi parasztháborúban bontakozott ki, amelynek ideológiájává lett. Az anabaptisták a biblia-fordítások tanulmányozása alapján az egyházat és a papokat a szentírás meghamisításával vádolták. Az őskeresztényi vagyonszövetség visszaállításával kívánták nehéz elnyomatásukon változtatni, és a feudális társadalmat megdönteni. Bibliáx-olvasó összejöveteleik egyben a münsteri tantások népszerűsítőivé is váltak. A parasztháborúban soha nem tapasztalt méretekben megerősödött a nép széles rétegei tanításának és nevelésének igénye. A nevelés középpontjába a biblia megismerése állt, s ezzel párhuzamosan az olvasás és írás ismerete egyre erősebben jelentkezett. ^{Vén-} ~~há~~ dorló eretnek-prédikátorok megtanítják híveiket olvasni, írni, iskolákat szerveznek, könyveket nyomtatnak, amelyekben a felnőtteknek tanácsokat adnak, az olvasás az írás megtanulására vonatkozóan. Az Eretnek-hagyományok szerint azt követelik az iskolától, hogy mesterségre is tanítsák a gyermekeket és az oktatásx a lányokra is terjedjen ki.

Amíg a feudális egyház elzárkózással és tilalmakkal, sőt üldöztetéssel is igyekezett megakadályozni, hogy az olvasás-írás, a tudományok elemei a nép birtokába kerüljenek, addig a népi eretnek-mozgalmak az anyanyelvi biblia-fordítások olvasgatásával, tanulmányozásával, anyanyelvi prédikációval, és az anyanyelvi iskolázás megvalósításával szé-

les tömegeket indítanak el a kultúra birtokbavételének útján. Ezek a korai népi-forradalmi mozgalmak képviselik a középkorban a népnevelési és népoktatási célokat és tettek kísérletet első ízben arra, hogy a nép egyszerű tagjai számára kiválasszák a művelődés elemi anyagát, de kidolgozzák az anyag átadásának módszereit is. Az eretnek-mozgalmak sajátos körülményei között /pl. ujrakeresztelés/ jelentkezett a felnőttek oktatásának problémája és első eredményes módszere is a középkorban, hogy csak az önképzés útján elsajátítható olvasás ~~tanítás~~ tanulásra utaljunk.

A dolgozó nép oktatási és nevelési törekvéseit különösen jellemzi a szellemi és fizikai munka megbecsülésének azonossága, praktikus életközelség, az élet követelte igényekhez /munkára nevelés/ való erőteljes alkalmazkodás.

A feudális társadalom hatalmas népi tömegeit mozgósító eretnenségek törték meg a kizsákmányoló osztályok műveltségi monopoliumát, tettek erőteljes kísérletet az anyanyelvi népoktatás megvalósítására és ezzel megnyitották azt az utat, amelyen a későbbi századokban eljuthattak a kultúra és a nevelés birtokba vételéhez.

Nevelésügy a magyarországi feudalizmus korában

a./ A feudalizmus korai szakasza

Társadalmunk fejlődésében a feudalizmus kialakulását a paraszt társadalom és a katonai demokrácia kora előzte meg. Az ebben a korban történő nevelésről nem sokat tudunk mondani. A nevelés célja nomád-pásztorokodásra és a harcra való előkészítés lehetett, módszere pedig a játékon és az utánzáson nyugodott.

A 10. -s 11. században a frank feudalizmus mintájára hazánkban is kialakult a feudális társadalmi rendszer, élén a központi államhatalommal, a királlyal. A föld magántulajdonba vétele létrehozta a feudalizmus két alapvető osztályát: a birtokos osztályt és a kizsákmányolt jobbágyságot. Ebben az időben a feudális államok legfőbb támasza a hatalmas földbirtokhoz juttatott egyház és a lovagság volt.

Az uralkodó osztály világi tagjainak nevelését a feudális társadalmi rend fenntartása és állandó anarchiája szabta meg. ¹Harca és az uralkodásra nevelés, a ~~kon~~onává formálás igénye és eszménykövetkeztében íráson és olvasáson alapuló szellemi nevelésben ebben a korban nem igen részesültek, s ezt a műveltséget le is nézték.

A jobbágyság gyermekeinek nevelése a családban és a faluközösségekben folyt évszázadokon keresztül. Világnézetük formálást, valláserkölcsi nevelésüket az egyház végezte szertartásaival, ~~ép~~predikációival, s ezzel egyben biztosította a feudális társadalmi és politikai rend részükről való elfogadását. Ideológiája elterjesztésével az egyház jelentősen hozzájárult a feudális osztályrend megerősödéséhez.

Ebben korban hazánkban a műveltség és az iskolázás szinte kizárólagos birtokosa az egyház és azon belül is főleg a kolostorok. Az egyházi nevelés nagyjából nálunk is megegyezik a korabeli európai feudális államokban történő neveléssel, amelynek ebben az időben mindenütt az egyház a szervezője.

A kolostorok százai hálózta be országunk területét, terjesztették a feudalizmus szellemi és anyagi kulturáját és beleillesztették népünket az európai keresztény-germán kultúrába. A szerzetesrendek közül a Benedek-rendiek, a ciszterciák, a ferencesek a domonkosok és a magyar eredetű pálosok terjedtek el a lejobban. A kolostorok lettek hazánkban is a kulturális élet, a tudományok terjesztésének és az írásbeliségnek a központjai. A szerzetesi és a papi utánpótlás is itt oldódott meg. A népi származású szerzeteseket és az alsó ~~par~~paság tagjait csak latin olvasásra és egyházi éneklésre tanították meg a kolostorokban. Arra nagyon vigyáztak, hogy korszerű magas műveltséget csak az ideológiai irányítást végző, többnyire idegen-származású szerzetesek és papok nyerhessék el.

Mivel az egyház a műveltséget kisajátította, ezért a szervezett széleskörű népoktatást nem állt érdekében megvalósítani: a népet pré-

dikációkkal nevelte és fegyelmezte az egyház.

Az alsó papság utánpótlása a plébánosoknak is feladata volt. Ez a kezdetleges tanítás szertartások elsajátítására, latin szövegek olvasására és egyházi éneklésre korlátozódott csupán. A magasabb szintű papképzés a képtalani iskolákban folyt. A tananyag /olvasás, írás, hét szabad művészet/ és az oktatás módszerei ugyanazok, mint bárhol másutt korukban Nyugaton. Képtalani iskoláink száma ebben az időben csak ötre lehető, s hallgatói száma is csekély.

A legmagasabb végzettség megszerzése céljából ifjaink már a 12. században felkeresik a híres külföldi egyetemeket. Már 1164-ben tudunk Párizsban tanuló magyar ifjúról, 1265-ben pedig Bolognában már külön diákszervezetük is van.

Az írásbeliség terjedése /kancellária, hiteles helyek/ egyre több művelt írástudót követelt, ennek következtében a 13. században több százra tehető már a külföldi egyetemeken tanuló magyar ifjak száma.

b./ Nevelésügy a magyar feudalizmus virágzó szakaszában /1250-1526/

Feudalizmusunk termelő erőinek fejlődésével és megerősödésével gazdasági és szellemi életünk is élénkülni kezd. A városi polgárságunk és céhes iparosságunk megerősödik, a humanizmus hazai elterjedése meggyengíti a középkor ideológiáját, az elnyomott tömegek osztályharca antifeudális eretnokségek formájában erőteljesen fokozódik.

Ezeknek a tényezőknek a hatása jelentkezik a nevelésügy terén is, azt színesebbé, sokrétűbbé és gazdagabbá téve. Iskolaügyünk a 14. században fejlődésnek indult. Az egyházi iskolákban még mindig csak papképzés folyik, de egyre nő a világi tanulók száma is.

Az egyházi iskolák mellett a 15. században már sok városi iskola is működött hazánkban. Számuk kb 200-ra tehető. Ezek jórészen plébániai "latin iskolák" és "városi iskolák" /német iskolák/ laikus iskolamesterrel és városi irányítással, a polgári réteg művelődési igényeinek kielégítésére: anyanyelven oktattak olvasást, írást, üzleti leve-

lezést, számtant és földrajzot, egy szóval hasznos ismereteket.

A 15. században a céh-tagok többsége már tudott olvasni és írni. Az antifeudális népi mozgalmak hatásaként egyre jobban erősödött az elnyomott rétegeknek az a kívánsága, hogy az iskolamester egyháztól független laikus legyen.

Ez a kor egyébként hazánkban a világi műveltség és a világi értelmiség kialakulásának kezdeti kora. A köznemesi és polgári származású diákok közül sokan már nem az egyházi pályát választják, hanem iskolamesterek, hivatalnokok, jegyzők, orvosok lesznek, értelmiségi munkaköröket töltenek be. A külföldi egyetemeken megismerkedve a haladó, s többnyire antifeudális eszmékkel, azoknak meggyőződéses híveivé válva buzgó terjesztői lettek.

Kulturánk fejlődésére nagy hatást gyakorló humanizmus hazai elterjesztői főleg azok a diákok voltak, akik ebben az időben tanultak nagy számmal az olasz egyetemeken. Ebben a században a szomszédos országokban is alakultak egyetemek /Prága 1348, Krakko 1364, Bécs 1365/ ahol a kisebb költségek miatt is sokan végezték el tanulmányaikat. A magyar ifjak a krakkói egyetemen érezték leginkább otthon magukat, olykor egyidőben több százan is tanultak ott. A prágai egyetemen erős huszita hatás formálta haladó szellemében a magyar fiatalságot. Az antifeudális jellegű eretnokségek ~~ezek~~ ezidőben hazánkban is elterjedtek, első egyetemünket Nagy Lajos király ~~feltehetően~~ Pécsen -feltehetően- az eretnokségek elleni küzdelem céljából alapította 1367-ben. A pécsi egyetemnek ars, jogi, és valószínűleg orvosi fakultás² volt, első sorban azonban a jogtudományokat művelték. Megszakításokkal 15-1547-ig működött és bár a feudalizmus védelmét szolgáltatta a humanizmus hatása elől sem zárkózott el.

Az új értelmiség és rajtuk keresztül a humanizmus erősödését segítette elő a Zsigmond által 1389-ben alapított ó-budai egyetem, amelynek jogi, orvosi és teológiai kara volt. Ez az egyetem is hamarosan, már 1420 körül, megszűnt. A magyar humanizmus létrejöttében fon-

tos szerepe volt Paoló Vergeriő humanistának, aki Zsigmond király kancellárjaként tartózkodott hazánkban. "Anemes származású gyermekek neveléséről" c. latinnyelvű munkájában már a természetismeretek tanítását követelte. A humanizmus megerősödése és hazai térfoglalása Mátyás király uralkodásához fűződik, aki központosított monarchiájának létrehozásában a középnemességre támaszkodott. A királyi kancellária, a megyék vezetése, a törvényszékek és a hadsereg korszerűsítése nagylétszámú hivatalnokréteget igényelt. A világi értelmiség jelentősége, létszáma erőteljesen megnövekedett, skolasztikus felfogástól eltérő, világias, polgári életszemléletű, a külföldi egyetemeken ért humanista és huszita hatásokra formálódott.

Mátyás fényűző udvarában humanistákat gyűjt, az olasz Galeotti és Bonfini mellett a neves magyar humanisták egész kis körét találjuk: Vitéz Jánost, Jánus Pannoniust és sok mást, akik élénk kapcsolatokat tartanak a külföldi tudósokkal. A világi tudományok terjedésének és az egyházellenes kultúra terjesztésének, népszerűsítésének ők is jelentékeny tényezői. Ennek a műveltségnek a példája a híres Corvina könyvtár is /350 db/, amelyben a klasszikus művek és a korszerű tudományos könyvek mellett alig akad néhány teológiai tárgyú kódex.

A humanista eszmék és a világi tudományok terjesztése érdekében hozta létre Mátyás a pozsonyi egyetemet, az u.n. Akadémia Istropolitánát /Dunavárosi Akadémiát/. A szervezéssel Vitéz Jánost bízta meg, aki 1467-ben létrehozta az első négykarú, teljes egyetemet hazánkban európai hírű tanárok közreműködésével. Mátyás egy hatalmas egyetemet kezdett építeni Budán is, amelynek tervét azonban háborús gondjai miatt elejtette. Korábban kezdte meg működését Budán az első magyar könyvnyomda is. Mátyás király neveléstörténeti jelentősége a világi értelmiség kialakítása és a hazi magasabb iskolázás megvalósítása mellett a korszerű, világi humanista műveltség és életszemlélet meghonosítása. Ez az életszemlélet hazánkban polgári rétegünk erőtlensége,

A XV. századtól kezdve a humanizmus hatása meg erősödik. A klasszikus ókori szellemi kincsét ismerkedésnek jellemezték. A latin nyelv elterjedése komolyan befolyásolta a későbbi felvilágosultabb körökben a humanizmus körképét. Bizánc bukása után pedig a görög kéziratok és tudományok elterjedését az oktatásnak adták. Romában és az olasz földön nagy érdeklődéssel fordultak a klasszikus nyelv felé, de még nem elég ismert, ~~de~~ nem sokra becsült, egyre inkább feltűnt a régiség, építészeti emlékek, szobrok és egyéb művészeti kincs. Firenze, Róma és Nápoly, a központjai ennek az új

fejletlensége miatt a központi hatalom megerősítése céljából állami támogatással virágozhatott csak fel. A főurak udvarain és a tudósokon kívül hatásuk csak a hivatalnokokra és az értelmiségiekre terjedt. Azonban főleg 1490-től 1526. közti időszakban szélesebb rétegeken is érződik a humanista eszmék hatása. Az irodalmi olvasmányok középpontjába a klasszikusok kerülnek, egyre erőteljesebben virágzik a világi irodalom és ezzel kapcsolatosan az új értelmiség jelentős része a társadalmi harcban az antifeudális eszmék és parasztságnak mellé áll.

Az egyház és iskolarendszere: a kolostori, a káptalani és a plébániai iskolázás nem változott hazánkban semmit ebben az időben, a haladó nevelési eszméket nem valósította meg, sőt elmaradt ideológiájának konzerválása érdekében fokozta harcát az új eszmék ellen.

Nevelés a felbomló feudalizmus és a kibontakozó kapitalizmus korában

a./ Reneszánsz és humanizmus nevelésügye

A 15. és a 16. században az ipar, az árucseré fejlődése és a pénzgazdálkodás növekedése, a városok kialakulása, a nagy földrajzi felfedezések lendületet adnak a fejlődésnek, és megingatják a feudális rendszert. A termelő erők fejlődése, az eredeti tőkefelhalmozódás idején megerősítette a különböző országok polgárságát, az új osztályt, amely a városokban készül a haladást gátló erőkkel, az állami és politikai hatalmat még görcsösen kezében összpontosító feudális birtokos-osztállyal való leszámolásra. Ennek a feszülő ellentétnek harcos ideológiája a humanizmus, amely egyben magán viseli az átmeneti kor kettősségét is. A humanizmus újra felfedezi az élet és a természet szépségeit, az ész erejét, az aszkézissal szemben az élet örömeinek keresésére és szeretetére nevel. A túlvilág helyett erre a földi életre fordítja tekintetét, az ember szeretetére, egyéniségének kibontakoztatására serkent. Tisztelettel és rajongással fordul a szerlélet nagyszerű forrásához, a görög római klasszikusokhoz. Ugyanakkor nagy lépetekkel fejlődésnek indulnak a természettudományok is. Ez a

szellemi megismerés, amely határozott és kíméletlenül kellene
közvetlen valóság is létezésével, más irányból valóra is esik.

A tudásigények, a valószínűleg létező helyek a jelenben a
szabadosság, a közéleti minőség, és a szabadság helyek a
közéletben és a tudományban, és a szabadság a léte.

X A szabadság megismerés mellett a szabadság története folyamán
a szabadság-ból a szabadságban és a szabadság, így a szabadság megismerés
a szabadságban, szabadságban és szabadságban is.

kor az egyéni érvényesülés kora. A feudalizmus-ellenességgel együtt rohamosan erősödik az egyházellenes álláspont, csökken a vallásosság mindenek fölötti szerepe, az egyház ideológiájának uralma szűnőben van. A humanizmus szellemében megváltozott embereszmény a sokoldalúan és harmonikusan fejlett, világias műveltségű ember lett. Baldassare Castiglione^e "Az udvai ember" c. 1528-ban megjelent művében mutatja be az új embert, aki művelt, jómodorú, ismeri a fegyverforgatást és a társasélet törvényeit.

A reneszánsz pedagógiája nagy gondot fordít a testi nevelésre, hangsúlyozza a sport, a játék, a higienia jelentőségét. A vallás-erkölcsi nevelés mellett ismét nagy szerepet kap az értelmi nevelés, a klasszikus irodalom mellett a quadrivium tárgyait és újabb természet-tudományos tárgyakat /mechanika, fizika, kémia/ is tanítottak^{anak}. A polgárság erőteljesen követelte^{eli}, hogy a humánus műveltség-anyaga mellett korszerű természeti és termelési ismeretek szerepeljenek az oktatásban. A tanítás módszere is sokat fejlődött^{ik}. A kritikátlan elfogadás és magolás helyébe önálló gondolkodás és megértésen nyugvó feldolgozás lép, az elvont elméletieskedés helyett a tények vizsgálatával, megfigyeléssel és kísérletezéssel találkozunk.

A művészetek és az irodalom fellendülése természetszerűen együtt járt az esztétikai nevelés jelentőségének fokozásával. Az irodalom, a művészetek célja, a vallási kultus emelésén kívül a nevelés és az emberformlás is. A reneszánsz a nyelv^{ny}tanításában is az esztétikai részt tartja legtöbbször, ezért kerül előtérbe a grammatikával szemben a retorika. A humanitás szellemében igyekeznek a gyermek megismerésére, megkínánják a neveléstől, hogy alkalmazkodják a gyermek egyéni tulajdonságaihoz. A tanulást örömtelivé, vidámmá kívánják tenni, a korábbi durva bánásmód és testi fenyítés helyét a türelmes, szelíd, emberséges magatartást, a dicséretet és a becsvágy felkeltését többre becsülik.

A reneszánsz egyéniség-kultuszából adódó tulzásoként az iskolában történő, közös, együttes neveléssel szemben előnyösebbnek tart-

ja a családban folyó egyéni nevelést. Az is hibája a reneszánsz^s-kori nevelésnek -a humanizmus arisztokratikus jellegéből adódóan- hogy a nevelést a nép széles rétegeire nem terjeszti ki, csak az előkelők gyermekeinek nevelésével foglalkozott, többek között ezért is helyezi a családi nevelést az iskolai nevelés fölé.

Az iskolák tulnyomó többsége az reneszánsz korban is az egyház kezében volt és így a sokolasztikus hagyományok változatlanul tovább éltek.

A pedagógiai megújulása Itáliában~~kezdődött~~, ahol a gazdag kereskedő polgárság világi kultúra iránti igénye a 15. században a legerőteljesebb^{en jelentkezett.} A reneszánsz-kor nevelői közül többen gyakorlati tevékenységükkel tűntek ki, mások viszont elméletileg foglalkoztak a nevelés kérdéseivel.

Az olasz, humanista gyakorlati nevelés egyik kiváló képviselője Vittorino da Feltre /1378-1446/ Mantua közelében gyönyörű kertben nyitotta meg iskoláját. 60-70 növendékkel köztük szegény fiúk és lányok is. Iskoláját a "Vidámság Otthonának" nevezte el. Humanista felfogását a nevelés minden területén érvényesítette. A tanulmányok középpontjában a klasszikus nyelvek /latin~~x~~, görög~~x~~/ és az irodalom állottak. Homeros és Ciceró műveit nemcsak a nyelv megtanulása érdekében tanulmányozták, hanem igyekeztek a szerzők mondanivalójának a megismerésére is. Történelmet és matematikát is tanultak. Tanítványait sokoldalú testi nevelésben részesítette. Játékokra, mozgásra, vidámságra, közös kirándulásokra sok időt biztosított, hiszen növendékeit szellemileg és testileg harmonikusan művelté kívánta tenni. A természet megismerése és megszerettetése mellett az esztétikai nevelés keretében még festészetet és zenét is tanultak növendékei. Kapcsolatát tanítványaival bizalomra építette, testi fenytést és a kényszerítést elvetette, tanítványai öntudatos fegyelmeire épített.

A kor másik híres gyakorlati nevelője Guarino da Verona /1374-1460/. A klasszikus nyelvek, -főleg a görög, és írók megismerésére nevelte tanítványait. Híres ferrarai iskolájában tanult Janus Pannonius

x Katalaia világsan látna, a testi munka fontoságát a munkában.
 jelentőségét tulajdonított a fizikai munkának a szellemi keményedés
 nélkülözhetetlen, mivel az a legfontosabb és legmeghatározóbb tényező a
 siker.

a nagy magyar humanista is.

Francois Rabelais /Rablé/ 1491-1553. Francia humanista, a nevelés történeke kiemelkedő alakja. "Gargantua és Pantagruel" életét tárgyaló szatirikus regényében keményen bírálja a feudalizmus hibáit, a papok álszenteskedésével szembeállítja a reneszánsz emberének természetes életörömét, felszabadultságát. Rabelais egy népkönyv szatirikus meséjét dolgozta fel, óriásokról írván alkalma nyílt egyrészt a hibák és arányok kritikus tulzásaira, másrészt igazi mondanivalójának kellő leplezésére. Könyvében nagyon élesen bírálja a középkori nevelést és erre vonatkozó nézeteit Gargantua és fia Pantagruel nevelésével kapcsolatosan mondja el. Éles elemzése során boncolgatja a skolasztikus, mind pedig a reneszánsz és a humanista-szellemű nevelést is.

Gargantua nevelésében először a skolasztikus nevelést mutatja be. Gunyosan leplezi le az évekig tartó olvasás-tanítási módszert, a tárgyi ismeretet nélkülöző, lelketlen, elmétt tompító nagymérvű mechanikus magolást. Gargantua példáján szemlélteti a skolasztikus nevelés csődjét. Gargantua reneszánsz-szellemben történő további neveltetése ad alkalmat Rabelaisnak arra, hogy bemutassa saját nevelési elveit.

A skolasztikus neveléssel szemben nagy gondot fordít a sokoldalú testi nevelésre, a higiéniára, a tanulás és a szabadban való játék váltakozására. Gargantua értelmi nevelése sokban eltér előbbi skolasztikus nevelésétől. Nevek helyett a valóságot ismeri meg, főleg tapasztalat útján szerzi ismereteit, kirándulásokon, alkalomszerűen. A tapasztalatokat nevelőjével megvitatják és összehasonlítják a könyvvel. Műhelyeket látogatnak, hogy mesterségeket közvetlenül ismerjenek meg. Gargantua a munkára nevelés érdekében munkákat végez, de sokat tanul könyvből is. A klasszikus nyelvek mellett a természet megismerésére vonatkozó tudományoknak elsőbbséget biztosít és ezzel az oktatás anyagát jelentősen kibővíti. A sokoldalúságot erőteljes vallás-erkölcsi

és esztétikai neveléssel teszi teljessé. Gargantua nevelésében szemléletesen bemutatja a reneszánsz nevelés természetességét, életközelségét, gyakorlatiasságát, ugyanakkor mind a testi, mind az értelmi nevelés terén jelentkező igények tultangését is ábrázolja szatirikusan. Rabelais bemutatja az új nevelés módszereit is: a tanuló egyéniségéhez való alkalmazkodást, a tapasztalás, a szemléltetés, a kirándulás, az alkalomszerű tanítás módjait.

Gargantua Pantagruel nevelésében^{pedig} a humanisztikus nevelést mutatja meg kritikus, elemző módon. A tanulás fontosságának hangsúlyozása, 4-5 ókori nyelvnek a klasszikus irodalom,^{és} a történettudomány, és a természettudományok hatalmas² enciklopedikus tananyagának szatirikus felsorolása nemcsak a humanisták korlátatlan érdeklődésének és tudásvágyának a bemutatása, hanem nyilván egyben élesszemű kritikája is. Ugyanakkor itt is hangsúlyozza az ítélőképeség fejlesztésének jelentőségét, a testi és a vallásos nevelés fontosságát. Rabelaist naggyá teszi törhetetlen humanizmusa, emberszeretete, nevelői optimizmusa, haladó nevelői gondolkodása és későbbi nagy hatása is.

Petrus Ramus /1515-1572/ a skolasztika legnagyobb ellenfelei közé tartozott. A skolasztika által meghamisított arisztotelesi logika ellen küzdött. A logikát megreformálva összevonta a retorikával. Logikája első része a fogalommal, második része az ítélettel és a következtetésekkel foglalkozik. Alogika tanításának eredményességét gyakorlatlással és önálló alkalmazással kívánta előmozdítani. Javaslatot tett az egyetemi oktatás reformjára. Az artium hosszú, 12 évi idejét 7 évre kívánta csökkenteni, és a trivium mellett a matematikát és fizikát is akart oktatni. Haladószellemű tervezetét a skolasztikus párizsi egyetem -természetesen- elutasította.

Montaigne /Montený/ Mihály /1533-1592/ A francia reneszánsz kiváló gondolkodója a "Tanulmányok" c. művében a nevelés kérdéseivel is foglalkozik. A feudális társadalom visszásságaival szembeni tiltakozása oka szkepticizmusának, amely így haladójellegű. Kora társadalmát

és tudományát /skolasztika/ mesterkéletnek és emberellenesnek tartja. A természetes egyszerűséget és embersé^get keresi és akarja megvalósítani. Bár a nemesi osztály érdekeit látszik képviselni, azonban mind világnézet, mind pedig hasznosságot és gyakorlatiasságot sugárzó pedagógiai gondolati ^aöntudatlanul is az új, a feltörekvő osztály: a polgárság ideológiájának képviselőjére vallanak.

Montaigne a nevelés célját az egészséges, értelmes és erkölcsös ember kialakításában látja. A sokoldalú ember form^alását, a nevelési területek egysége^ssége elvének megvalósításával akarja megoldani. A test erősítését és edzését fontosnak tartja, és erre nézve sok hasznos útmutatást ad. Hangsúlyozza az erkölcsi nevelésnek az élettel való szoros kapcsolatát. Nemcsak elválasztja az erkölcsi és a vallásos nevelést, hanem azt kívánja, hogy az erkölcs az ésszerű magatartás forrása legyen az életben. Tiltakozik a kollégiumi nevelők és a szülők durva bánásmódja és a testi fenyíték alkalmazása ellen. A szigorú, de humanus és racionális bánásmód híve.

Erőteljesen bírálja a skolasztikus iskolázás értelmi nevelésének tulzottan elméleti jellegét, amely nem törődik azzal, hogy a tanuló tudja-e alkalmazni azt, amit tanult. Ugy véli, hogy az értelmet, az emlékezetet túlbecsülik, és a diák fejét mindenféle értéktelen ismerettel megtömik, de nem gondoskodnak annak hasznosságáról. Ugy véli, hogy a megértés nélküli, könyvnélküli, szószerinti tanul^alás, nem tudás. Montaignenek ez a bírálata a skolasztikusokra, de a tulzó humanistákra is éppúgy vonatkozik, mint Rabelais éles szava. Reális, hasznos ismeretekre van szüksége az ifjúságnak, az ismeretek halmozása helyett, józan ítélőképessegre, ezért a gyermek kritikai érzékét kell fejleszteni, nem pedig a tekintélyekre való megfontolás nélküli támaszkodásra. A tanuló semmit se fogadjon el igaznak, csak tekintély és hit alapján. Maga formálja ki véleményét, az ismereteket alakítsa át, tegye magáévá és azt saját szavaival, értelmesen fejezze ki. A gyermek tanuljon meg saját szemeivel látni és a saját fejével gondol-

kodni. A tanításnak életre kell nevelnie, nem a tudomány a fontos, hanem a bölcsesség, amely megtanít okosan élni. Montaigne a gyakorlati életbölcsességet többre becsüli az elvont tudományosságnál.

Az oktatás módszereinek kérdésében is haladó elveket vall. A tanítás a gyermek öntevékenységre épüljön, a tapasztalatból induljon ki, fejlessze a tanuló gondolkodását, alkalomszerű legyen, első sorban anyanyelven folyék, és a könyv mellett az életből is merítsen. A legjobb tankönyv -mondja- az utazás. A nevelővel szemben rendkívül igényes. A nevelés szerepét illetően azonban meglehetősen pesszimista álláspontot képvisel. A nők nevelése tekintetében konzervatív - elmaradott. Minimális ismereteket kíván csak nyújtani a nőknek. Az is hiányossága Montaigne pedagógiájának, hogy lebecsüli az ismeretek fontosságát és a polgári hasznosság elvét túlzottan hangsúlyozza. Haladó elvei ellenére a magánnevelés híve. Egyéniségének és gondolatainak ellentmondásossága jó példája a reneszánsz kor átmeneti jellegéből adódó kettősségnek.

Rotterdami Erasmus /1466-1536/ A humanizmus kiemelkedő alakja. A nevelésnek nagy jelentőséget tulajdonít az emberreválás fontos tényezőjének tartja. Ezért egyrészt állampolgári kötelességnek, másrészt pedig állami feladatnak tekinti. "Az iskola legyen nyilvános, mivel másként nem tekinthető iskolának"- mondja, tehát azt az államnak kell megszerveznie. A tanítást -szerinte- már az első években meg kell kezdeni, mert a gyermek ekkor a legfogékonyabb. Ez a véleménye a gyermek nem ismerésére vall, bár erőteljesen hangsúlyozza a gyermek tanulmányozásának, megismerésének fontosságát.

Nagy hatást gyakorolt a gyermekkel szembeni szelíd, megértő, szeretetteljes bánásmód nála szinte szokatlan határozottsággal megnyilatkozó követelésével. Erdeme, hogy akkor szállt szembe a durva bánásmóddal és a testi fenyegetéssel, amikor az Európa-szerte általánossá vált, amikor az iskolák a kisgyermekek jajgatásától és zokogásától visszhangzanak. Erasmus a kedves, barátságos, derűs bánásmódot ajánl-

ja, a kérést, a dicsérést, a rosszállást, az intést és a korholást. Kiskorban a tanítás inkább játék legyen, mint munka. Nemes, humanista elveit a nevelés finomabb módszereinek kialakítására vonatkozólag évszázadok múlva is éreztették hatásukat.

Nevelési eszménye a klasszikus műveltségű, jómodoru társas ember. Ezért először a latin és görög nyelvet kell megtanulni, még pedig kiváló klasszikus művek tanulmányozásával egybekötve, az alaki szépségek elsajátítása mellett, tárgyi ismeretek szerzése miatt is. Nyelvek tanulásán kívül ajálja a történelem és a természettudományok oktatását is, de csak azért, mert ezek az ismeretek is szükségesek a költői művek megértéséhez. A tudományok megismerését, a tárgyi ismeretek szerzését Erasmus a költői alkotások megértésének, a humanista képzés célkitűzéseinek rendeli alá. Nagy nemzetközi tekintélyének hatására, de az uralkodó osztályok és főleg az egyháznak a tudományok elterjedésével és önálló fejlődésével szembeni álláspontjával való, - ugyan más indítékú- de mégis nagyon szerencsétlen találkozásából jött létre a minden tárgyi ismeretet háttérbe szorító, minden oktatást egyoldaluan a humanista képzésnek alárendelő formalizmusa, amely az u.n. klasszikus gimnáziumokban hosszú évszázadokig akadályozta a korszerű általános műveltség-eszmény kialakulását.

Erasmus hangsúlyozta a megértés jelentőségét, ezért a tanítást a szemléltetéssel kívánja kezdeni. Így érhető el, hogy nyelvtanulás közben nemcsak szavakat tanulunk, hanem ~~közben~~ megismerjük a szavak által jelzett tárgyakat is. Mégis úgy véli, hogy az tárgyi ismeretek előtt kell nyelveket tanulni, mert a szóismeret előfeltétele -szerint- a tárgyismeretnek. Erasmus ebben a kérdésben is megközelítette, de nem valósította meg a teljes igazságot. A nőnevelés kérdésében viszont korát messze megelőzve rendkívül haladó, pozitív álláspontot képviselt. Nagy alakja ő a neveléstörténetnek, elvei és eszméi még napjainkban is éreztetik hatásukat.

Vives Lajos /1492-1540/ "A tanulmányokról" c. művében a rene-

szénsz kor sok értékes gondolatával találkozunk. Bár ő is a magánnevelés híve, mégis hangsúlyozza a nyilvános, állami nevelés fontosságát a nép oktatása szempontjából. Állami iskolahálózat létrehozását követeli, úgy, hogy minden községnek legyen anyanyelvű iskolája.

A nyelvek elsajátítását nem öncélnak tekinti; az idegen nyelvek olyan eszközök -szerinte- amelyek a tárgyi tudás megszerzésére alkalmasak. Ebben a kérdésben elfoglalt álláspontja rendkívül haladó. Ilyen elgondolás alapján a nyelvek mellett, a természet- és társadalomtudományok egész sorát javasolja iskolai tanulásra. Ezzel a felfogásával és hatásával jelentősen hozzájárul az iskolai oktatás tartalmának kibővítéséhez. A gyermek tudományos módszerekkel ^{törőnő} való megfigyelésével a lélektan empirikus alapra helyezte. A nevelést lélektanra kívánta felépíteni, hogy a gyermek ismeretének birtokában a nevelő a gyermek egyéniségéhez alkalmazhassa nevelőmunkáját. A skolasztikus oktatás deduktív módszerei helyett a tapasztaláson nyugvó indukciót ajánlja, ami szintén nagyon haladó vonása pedagógiájának.

b./ Reformáció és ellenreformáció nevelésügye

A 16. század elején a német nép forradalmi módon szállt szembe a feudális muszával. Ennek, szinte az egész német népet mozgató harcnak részese volt a fiatal, fejlődő városi polgárság, a plebeius rétegek és zömmel a parasztság. Mint minden feudalizmus elleni támadás, akként ez a harcos tiltakozás is első sorban az egyház ellen irányult. Ennek, a korában legnagyobb feudalizmus elleni támadásnak volt vallási téren a megnyilvánulása a reformáció.

Luther 1517. évi wittenbergi egyházzelleni felhívása hozta mozgásba szinte az összes rendeket. Luther nem szavakkal, hanem fegyverrel való küzdelemre biztatott: "...miért nem támadunk inkább a romlás és tanítómestereire, a pápákra, a kardinálisokra, és a római Szodoma minden fajzatára, és miért nem fürösztjük kezünket vérükbe?" A megmozdult nép tömegek az összes elnyomókkal, a városi polgárság és a haladó nemesség csak az egyházzal akart leszámolni, többek között az egyhá-

zi vagyon szekularizációja miatt is. Az ilyen konzekvenciáktól megrettent Luther hamarosan szembefordult a forradalom népi ~~elemével~~ és a polgári, a nemesi és a fejedelmi csoporthoz csatlakozott mérsékelt reformköveteléseket hangsúlyozva. A parasztok, a plebeiusok és az ellenzéki polgárság következetesen forradalmi pártjának az irányítását Münzer Tamás vállalta eszmeileg és gyakorlatilag is végigjárva a német forradalmi parasztháborút.

A polgári reformerek egyre inkább a fejedelmek befolyása alá kerültek, maga Luther is kiszolgálójukká vált. A parasztháború kitörésekor már az erőszak, a vérontás ellen ^{foglalt állást} majd a békés fejlődés, a türelmes, passzív ellenállás eszméjét ~~predikálta~~ ^{predikálta}. Már nem Róma, hanem a parasztok ellen támad és teljes erővel segíti a népi forradalom leverését. "Aprítsátok, fojtsátok, szúrjátok és vágjátok őket, nyíltan és titokban, ahol éritek, amint hogy az veszett kutyát is egyon kell ütni."- biztatja a reakció erőit.

Igy válik a haladó mozgalmat elindító Luther a megalkuvó reformkövetelések vezérévé, a polgári református egyház megalapítójává. Állásfoglalásával hozzájárult a saját maga által elindított forradalom bukásához, a feudalizmus konzerválásához. Vallási reformja sikerét biztosította ugyan és ezzel a katolikus egyház vallási és művelődési monopoliumát felszámolt, s ezzel egyetemben haladó törekvések elindítója is lett.

Kalvin János reformációja a svájci és a Nyugat-európai fejlettebb polgárság ideológiájává alakult. Demokratikus és köztársasági felfogás érvényesült benne, s így erőteljesebben szolgált a társadalmi haladást. A kálvinizmus a népköztatást is jobban felkarolta, az ország Rajnai-részén szinte minden falunak volt anyanyelvű iskolája, a falusi szegények fiu- és leánygyermekai részére.

Felismerve a nevelés fontosságát, fejlődésének kezdeti, haladóbb szakaszában Luther is szorgalmazta a protestáns-szellemű ^Q népköztatást. Helyesen bírálta a skolasztikus oktatás merevségét, latinnyelvűségét,

a képzés hosszadalmas voltát és a brutális bánásmódot. Azonban ugyanakkor ő is a vallás szolgálatába állította a nevelést, és olyan iskolákat kívánt létrehozni a nép számára, amely a biblia tanulmányozás céljából latin, görög és héber nyelvekre tanít, papokat és világi hivatalnokokat képez és engedelmes alattvalókat nevel. Ez az iskola természetesen nem népiskola, hanem a nép érdekeit szolgálja. Kétségtelenül érdeme azonban az anyanyelvi oktatás hangoztatása, a vallástan mellett a reális tárgyak elismerése is. A bibliának német nyelvre való lefordításával is az anyanyelven való művelődést kívánta szolgálni. Az iskolai nevelés módszereit a polgárság szabadabb, életszerűbb felfogásának megfelelően finomabbá, derültebbé kívánta tenni. Hatása ilyen tekintetben is pozitív. Az eretnek-mozgalmak hatására a család nevelőszerepének jelentőségét erőteljesen hangsúlyozva ugyancsak megerősítette a világi nevelés gondolatának előtérbe jutását.

Luthernek a népi mozgalomtól való elfordulás² művelődéspolitikájának szellemét is megváltoztatta. Egyre inkább az uralkodó osztályok gyermekeinek nevelésével foglalkozó latin iskolák ügyét állította előtérbe, a népkoktatást pedig elhanyagolta.

A reformáció hatása a népoktatásra a század második felében mutatkozott meg erőteljesebben. Iskolák alakultak a nép gyermeki számára, a tanítás anyanyelven folyt, olvasást, írást, számolást és vallástant tanultak. Sok helyen azonban nem volt iskolaépület, a gyermekek tankönyv nélkül nehezen sajátították el az olvasást, írást, a tanítás gépies, a nevelés durva, goromba volt. Mivel pedig az iskolalátogatás nem volt kötelező, így nem is vált általánossá.

A latin iskolák és egyetemek átszervezésére irányuló munkálato-
kat Melanchton Fülöp /1497-1560/ neves humanista oldotta meg. A kereszténység megértésének feltételét a klasszikus műveltségben látta, ezért a latin és a görögnyelvű irodalom tanulmányozása érdekében átszervezte a latin iskolákat és az egyetemeket. Háromosztályú latin iskolájában a trivium tárgyait tanították. Szorgalmazta, hogy ilyen

kisiskola /particula/ minden kisvárosban legyen. Néhány nagyobb városban működő latin iskolában pedig a tanulmányokat egy-egy egyetemi oktatási tárgyra is kiterjesztette az egyetemi tanulmányokra való előkészítés céljából. Az ilyen iskolákat gimnáziumnak nevezték. Ezek az iskolák többnyire gazdak javadalmakkal bíró, internátussal egybekötött intézmények voltak, ahol a szegény, de tehetséges tanulók ösztöndíjban részesülhettek. Az oktatás módszere a középkorival szemben semmi változást nem mutatott, a tanulás szövegek bemagolásából és begyakorlásából állt.

A wittenbergi ^{egyetem} város karán a görög ^{nyelvet} ~~oktatását~~ állította Melanchton az oktatás középpontjába, a teológián pedig a biblia eredetiben való tanulmányozását kívánta meg, ^{és} az ~~egyetemen~~ meghonosította a hitvitákat, a disputációkat. Az egyetem legfontosabb feladata a papképzés lévén, a teológia középkori uralma továbbra is fennmaradt. A filozófia, a szazbádölcselkedés szellemét most a lutheránus egyház merev ortodoxiája: a neoskolasztika kötötte gúzsba. A protestáns egyetemeken is eluralkodott a dogmatizmus és a vallási türelmetlenség. A protestáns iskolázás sem az oktatás tartalmában, sem szellemében, sem pedig módszerében nem hozott sok újat.

Melanchton, mint oktatást szervező ~~és~~ tankönyvíró egyaránt kiváló. Legnagyobb tette és hatása talán mégis abban mutatkozott meg, hogy a protestantizmust összekapcsolta a humanizmussal és ezzel a protestáns tudományosságnak és szellemi fejlődésnek lehetőséget biztosított.

A műveltségi anyag~~nak~~ kiválasztásában azonban a protestánsok is ragaszkodtak ~~akikhez~~ a klasszikus nyelvekhez és irodalmi anyaghoz, pedig akkor már volt lehetősége annak, hogy realisabb alapokon nyugvó olyan új műveltségeszményt teremtsenek, amely az emberiség gyorsabb előrehaladását szolgálhatta ~~akikhez~~, és egyben az oktatás tartalmát is korszerűsíthette volna. Sajnos továbbra is csak a klasszikus nyelvek tanítása áll a protestánsok pedagógiai gondolkodásának középpontjában, amely hamarosan üres alaki képzéshez vezetett.

A középfoku oktatás fejlődésében jelentős szerepet foglal el Sturm János és Trozendorf Bálint a két neves német iskolaszervező. A humanisztikus gimnáziumok szervezésében mintául szolgált Sturm 9 osztályos strassburgi gimnáziuma, ahol az oktatás célja a cicerói ékes-szólás elsajátítása volt. Ennek érdekében éveken keresztül tanultak latint napi 4 órában, tárgyi ismeretek oktatását azonban szinte teljesen elhanyagolták. Ebben a gimnáziumban a nyelveket rendkívül alaposan és tervszerűen oktatták. A tárgy megismerésétől haladtak a szó felé, és a szóval ismét a tárgy mélyebb ismeretére. A felsőbb osztályokban a német nyelv is kiszorult, s helyébe latin lépett. A 6. osztálytól kezdve görögöt, az utolsó osztályokban retorikát, dialektikát, aritmetikát és asztronómiát tanítottak. Erre a gimnáziumra épült az ötévfolymos akadémiai tagozat, amelyben retorikát, poétikát, dialektikát, teológiát és jogtudományt oktattak. A tanulók tehát 7 éves koruktól 21-22 éves korukig tanultak ebben az iskolában. A római irodalom remekeiből hetenkiént drámai előadásokat szerveztek a latin még szebb használata céljából. Ennek a tárgyi ismereteket teljesen mellőző gimnáziumnak a vallásos jámborság mellett az ókori nyelvek és különösen a latin nyelv tanítása volt fő célja. A későbbi humanus gimnáziumi oktatás sok jellemző jegye Sturm gimnáziumából származik.

A másik neves iskolaszervező Trozendorf Bálint /1490-1556/ wolgolgergi /Szilézia/ gimnáziumában nemzetiségi és rendi különbség nélkül vette fel a tanulókat. Iskoláját a római köztársaság mintájára szervezte meg. A tanulók között -származásra való tekintet nélkül- teljes egyenlőség uralkodott. Az intézet oktató munkájába, igazgatásába és fegyelmezésébe bevonta az ifjúságot, ezáltal a közösségben rejlő nevelő és fegyelmező erő az iskolai nevelés szolgálatába állította. Az ifjúság által választott önkormányzati szervek felelősségérzetre, önállóságra, tárgyilagosságra nevelték az intézet tanulóifjúságát. Az iskolák igazgatásának és az ifjúság fegyelmezésének ez a módja a középiskolákban a neveléstörténet során eddig teljesen ismeretlen volt. Ugy

váltak erre csak a felnőtt ifjúság képe az egyetemen. Az önkormányzat kiváló nevelési tényezőnek bizonyult a gimnáziumokban is és a protestáns iskolákban Európa-szerte elterjedt.

A tanítás célja /keresztény jámborság és cicerói latinság/, módszerei, szervezeti rendje azonos volt a többi protestáns iskoláéval. E két híres iskola mintájára kialakult gimnáziumoknak az egyetemre való előkészítés volt a céljuk. Hibájuk ~~volt~~ pedig a nyelvek és a humánus tárgyak túltengése mellett a reális ismeretek teljes mellőzése és nagyfokú lebecsülése. Ezekben a protestáns iskolákban a reáliákat még a későbbi évszázadokban sem becsülték meg kellő mértékben és tanításukra nem fordítottak elegendő gondot.

Az egyház a 16. században a humanizmus és a reformáció támadása által elszenvedett veszteségeinek kiküszöbölése, régi hatalmának, egységének helyreállítása, a reformáció szellemi fegyverekkel történő leküzdésére nagy mozgalmat indított. Erre a harca a Loyolai Ignác által alapított jezsuita rend vállalkozott, amely legfontosabb eszközének az ifjúság nevelését tekintette, jól tudva, hogy akké az ifjúság, azé a jövő is. Céljaiknak megfelelően főleg az uralkodó osztályok és a városi polgárság gyermekeinek nevelésére vállalkoztak, akiket egyrészt az egyház iránti feltétlen engedelmességre, másrészt az életre, szellemi vezetésre neveltek, hiszen csak általuk remélheték vállalt feladataik megoldását. A jezsuiták tehát csak a közép és felsőoktatás kérdéseivel foglalkoztak, a népoktatás ~~kérdésai~~ iránt nem érdeklődtek. A korabeli katolikus iskolákkal szemben nem középkori skolasztikus szellemben, hanem a humanizmus, az új műveltség szellemében neveltek, ellenfeleiket saját fegyvereikkel igyekezvén legyőzni.

Iskolaszervezetüket, valamint oktató-nevelő munkájukat pontosan megszabta, minden iskolájukban egységesítette Tanulmányi Szabályzatuk. Erőteljesebb és kizárólagos nevelői hatások biztosítása érdekében iskoláikat kollégiumokkal kötötték össze, és így is nevezték. A teljes jezsuita kollégiumoknak két rész volt: egy alsó, és egy fel-

ső. Az alacsonyabb tagozatban középiskolai oktatás folyt. Ez a tagozat -mint a protestáns iskolák általában- öt osztályból állt. Az 5. osztályban a tanulók két évet töltöttek. Minden osztályt egy-egy tanár oktatott az összes tárgyakból /osztályrendszer/ és vezetett fel az 5. osztályig.

Az oktatás célja, eszközei, tantárgyai ugyanazok, mint a korabeli protestáns iskolákban. Iskolai munkájuk középpontjában a latin nyelv megtanítása állott, amelyet a cicerói ékesszólás /eloquentia/ fokáig kellett a tanulóknak elsajátítaniuk. Az alacsonyabb tagozatban grammatikát, retorikát, poétikát, vallástant és a görög nyelv elemeit oktatták.

A felső tagozatban két évig filozófiát, a hét szabad művészet néhány tárgyát és történelmet tanítottak. A természettudományos tárgyakat szinte teljesen elhanyagolták, a 19. században Eruditio néven már tanítottak azonban néhány reáliát. /számтан, földrajz, régiség-tan/ is. A reális tárgyak oktatásában szemléltetést használtak, ami korukban haladónak mondható.

A teljes kollégiumban a kétéves filozófiai osztályra még 4-éves teológiai tagozat épült. Az ilyen kollégiumot már egyetemnek tekintették, ahol világi papokat és a rend tagjait képezték.

A jezsuita kollégiumok csak nevelési- oktatási módszereikben és berendezésükben tértek el a korabeli protestáns iskoláktól. A feltétlen tekintélytisztelet fenntartása mellett nevelési eljárásaikat humanus szellem hatotta át. A büntetés céljának nem a megtörlést, hanem a javítást tekintették. Testi fenyítéket csak a legvégső esetben alkalmaztak, s azt iparkodtak ~~elkerülni~~ a tanulók felügyeletével s megfigyelésével elkerülni. A büntetést a gyermek egyéniségéhez szabták, tanítványaikat önmegfigyelésre, s hibáik önálló kiküszöbölésére nevelték. A sokoldalú testi nevelésre és a jómodor elsajátítására nagy gondot fordítottak.

A tanítási órák elosztásával, a tananyag évi beosztásával az oktatást tervszerűvé tették. Iskoláikat szemléletető eszközökkel

gazdagon felszerelték, rendszeres ismétléssel szilárd ismeretek kialakítására törekedtek, iskoláiknak képzett tanerőkkel való ellátottságát színvonalas tanárképzéssel biztosították,^{és} az oktatást erőteljesen egybekapcsolták a neveléssel.

A tanítási eredmények fokozása érdekében meghonosították a versengést /aemulatiá/ és a jutalmazást, amelynek egész aprólékos rendszerét alkalmazták. A jezsuita kollégiumokban a tanulók folytonosan vetélkedtek egymással. A versengést és becsvágyat címeknek, dicséreteknek nagy nyilvánosság előtt történő kiosztásával igyekeztek fokozni. A nyelvtudás növelés, az előadás és a szereplés megszokása céljából latin nyelven írt színdarabokat, u.n. iskoladramákat adtak elő rendszeresen. A népnevelését az anyanyelvi színielőadások szolgálták, amelyekben az egyház ellenségei mindig csúfosan elbuktak.

A jezsuita kollégiumok építészeti és felszerelési szempontból koruk színvonalán állottak. A kollégiumban tágas, világos termek, széles folyósók voltak nagy udvarral és játszótérrel.

A jezsuita iskolák nagy hibája volt a vallási türelmetlenség mellett az egyházi érdekek kíméletlen képviselésén keresztül az uralkodó osztályok szolgálata és a nép érdekeinek figyelmen kívül hagyása. Nem erkölcsi tudatosságot akartak tanítványaikban kialakítani, hanem az egyéniség elnyomásával vak engedelmességre neveltek. Az eredendően romlott emberi természet megtörésére aszkézist, az önfegyelmezésnek középkori módszerét tartották jónak. A nevelés erejét helytelenül túlbecsülték. Növendékeikkel szemben bizalmatlanok, kapcsolataikat álszenteskedő képmutatás jellemezte. Tanítványaikat is szembeállították egymással egyrészt a mértéktelen és természetellenes versengéssel, másrészt az egymás közti kémkedés, besűgás megszervezésével. Kollégiumaikban az ifjúság önállóságának, önkormányzatának nyoma sincsen. Fegyelmezésük megtörésen és idomításon nyugodott. Feltétlen engedelmességet követeltek, önálló véleményről, meggyőződésről szó sem lehetett. Ennek természetesen képmutatás lett az ered-

ménye.

A jezsuita kollégiumok száma a 17. században 600-nál is több, egész Európát behálózták. Tanulmányi szabályzatukhoz való merev ragaszkodásuk, konzervativizmusok, haladásellenességük ^{a későbbiakban} következtébenva többi szerzetesrendek, különösen a piaristák mögött, háttérbe szorultak.

c./ A korai utópista-szocialisták pedagógiai nézetei

Angliában az eredeti tőkefelhalmozódás a 15.-16. században megindult, s ez a tény a kezdődő kapitalizmus ellenmondásait egyre jobban kiélezte. Az osztályharc fokozódott, a termelő osztályok elnyomása, a hegyélők, kizsákmányolók gazdagsága egyre nagyobb arányokat öltött. Előtérbe került a társadalom különböző osztályai közötti viszony rendezésének igénye, az elnyomtatás, a szegénység és a műveletlenség enyhítésének vágya. Ilyen körülmények között írta Morus Tamás /1478-1535/ "Az állam legjobb állapotáról és az Utópia nevű szigetről" c. művét 1516-ban. Mórú a nyomorúság okát a magántulajdonban látja, amely egyenlőtlenséget, a szegényeket és a gazdagokat, a bűnöket és a szenvedéseket létrehozza. Jól látja a termelő erők fejlődésének a szerepét is a társadalmi változásokban, azonban az a véleménye, hogy inkább ne fejlődjenek a termelő erők, s ilyen szenvedések árán inkább ne jöjjön létre a kapitalizmus. Mórú nemcsak a kapitalista fejlődés ellenzője, de a feudalizmus ellensége is. A vagyontalank, az elnyomottak szemszögéből bírálja a magántulajdonon nyugvó társadalmat és a kommunisztikus eszme mellett foglal állást.

Államát Utópia szigetére helyezi. Utópia görögül annyit jelent, mint sehol nem lévő hely. Mórú műve óta utópiának nevezik a megvalósíthatatlan álmódóásokat. Ezt a kifejezést használják olyan tanításokra, társadalmi igényekre, vagy leírásokra is, amelyek nem veszik tekintetbe a reális lehetőségeket.

Műve első részében Mórú élesen bírálja Anglia társadalmi viszonyait, az állam berendezését, amely a szegényeket elnyomja, üldözi és csak a gazdagok érdekeit képviseli. Munkája 2. részében ismerteti

azt az eszményi társadalmat, amely a fenti problémákat megoldja. Eszményi állama, társadalmi rendjének alapja a magántulajdon megszüntetése, és a mindenki számára kötelező termelő munka bevezetése. Utópiájának egyik érdekessége az, hogy nemcsak a fogyasztás, hanem a termelés is közös. Pénzre nincs szükség, szükségleteit mindenki a közös vagyonból kielégítheti. Utópia lakóinak életszemléletére jellemző a humanizmus racionalizmusa és a reneszánsz természetszerűsége. Teljes vallásszabadság van Utópia szigetén,^{de} az ateisták nem vállalhatnak közhivatalokat.

A nevelésnek nagy szerepe van Mórusról államában. Nagy érdeme, hogy a nevelést mindenkire kiterjeszti és már a 16. században meghirdeti a kötelező oktatás elvét. Az elemi ismeretek mellett a klasszikus irodalom tanulmányozására is nagy gondot fordítanak. Az oktatás anyanyelven folyik. A tehetségesek foglalkozhattak csak a magasabb tudományok művelésével. Mórusról nagy figyelmet fordított az erkölcsi és a testi nevelésre is, sőt a katonai kiképzést is fontosnak tartotta,^{ja} bár a támadó háborút elítélte.

A napi hatórai munka utáni szabad idő kultúrált eltöltéséről is gondoskodik, a múzeumok és könyvtárak mindenkinek rendelkezésére állanak.

Neveléstörténeli szempontból Mórusról a legnagyobb érdeme, hogy felvetette a munkára nevelés gondolatát. A munka és az oktatás összekapcsolásával pedig a szellemi és a fizikai munka közötti különység megszüntetésének gondolatát veti fel. Ismeretek mellett az iskolában mindenki megtanulja a földművelést elméletben és gyakorlatban egyaránt, a mesterségeket pedig műhelyekben sajátítják el. Mindenki köteles dolgozni a termelő munka mindkét területén.

A korai utópikus szocializmus másik nagy képviselője Tommaso Campanella közel egy évszázaddal később élt. /1568-1639/ Éppúgy, mint Mórusról a feudális önkény és kizsákmányolás ellen küzdött ő is, a társadalmi problémákat az elnyomott néprétegek és a fejlődő polgárság szempontjából bírálta. Egyik legjelentősebb műve a Napállam, a leg-

X Pedagógiai központok a munka mellett áll, hiszen az
általuk elkészült nyelvismeret a közeli helyeken is megvan. A munka
tanácsadói jelentőségük megvan, jelentős pedagógiai feladatok
az oktatás és a tanulmányok összehangolásának elve.

ismertebb utópiák közé tartozik.

Élesen bírálja az élősködő feudális arisztokráciát, de nem kíméli az uzsorázó, tőkéjével zsaroló polgárságot sem, ugyanakkor együttérző szeretettel fordul a sokat fáradozó, nehéz fizikai munkát végző dolgozók felé. Napállamát Ceylon szigetére helyezi, és mint Mórú, itt teremti meg eszményi államát. Az ő államában sincs magántulajdon, nincsenek élősködők, mindenkinek kell dolgoznia. Legnagyobb megbecsülés a legnehezebb munkákat végző dolgozókat illeti. Munkája Platon és Mórú utópiájának alapos ismeretéről és erőteljes hatásáról tanuskodik.

Mórú a családi nevelést is nagyra becsüli. A Napállamban azonban nincs család, mert a család önzővé teszi az embereket és magánvagyon gyűjtésére serkenti. Az utódokról való gondoskodást ~~exer~~ és a nevelést állami feladatnak tekinti. Az oktatás a várost körülvevő ^{hét} falra festett képek segítségével szemléletes módon folyik. Így a gyermekek, játszva és tartósan sok ismeretet szereznek. A természettudományok, szaktudományok-pl. matematika, orvostudomány- oktatására is nagy gondot fordít. A munkára nevelést, az elmélet és gyakorlat szoros összekapcsolását, éppúgy, mint Mórú ő is erőteljesen hangsúlyozza. A testi és erkölcsi nevelést első sorban közösségi érdekeket szolgál. Mint igazikhumanista tudós Campanella az esztétikai nevelésnek is nagy jelentőséget tulajdonít. A Napállamban a nők a férfiakkal teljesen egyenrangúak és azonos nevelésben részesülnek.

Nagy érdeme mind a két utópiának az a felfedezés, hogy a nevelés céljának, tartalmának, szervezetének, módszereinek igazi indítéka és meghatározója a társadalmi tulajdon formája, jellege. A szellemi elnyomás korában megoldják a nevelés demokratizálását, és ezt társadalmi indoklással, a dolgozók sokoldalú képzésével kapcsolják össze. Az elmélet és a gyakorlat, az oktatás és a társadalmi teremtésben való részvétel, a munkára nevelés és a szakember formálása elgondolásában teljes egységet teremtenek.^X A nevelés közösségi aspektusa, gyakorlati célja, a valóságos világ ismeretét igényli, ezért

az oktatás középpontjába a természettudományokat állítják és szükség-szerűen anyanyelvi oktatást követelnek.

Történelmi érdemük a magántulajdon elvén nyugvó feudális és ka-pitalista társadalom és fejlődés elvetése, ugyanakkor közösségi- szo-cialisztikus társadalom és nevelésügy igénylése. Ők az első hirmondói annak a szocialistászellemű pedagógiának, amely mindenkor és követke-zetesen a legszélesebb néprétegek nevelésének érdekeit képviselte.

A tőkés termelési viszonyokból táplálkozó pedagógiai gondolko-dás két főirányban fejlődött. Mindkettő a tőkés termeléshez való a-lapállásából vizsgálta a nevelést, s egyaránt harcolt a skolasztikus közp^ekori iskolával és nevelésszemlélettel. Mindkettő a humanizmusból e-red kb. egyidőben, és elindítóik /Mórus és Comenius/ még sok vonatko-zásban közel állanak egymáshoz.

A tudományos igényű polgári pedagógiai irány /Comenius-Lacke-Rousseau, Pestalozzi stb/ nem vette észre, vagy tévesen ítélte meg a tőkés termelési viszonyoknak és az ember nevelésének ellentmondása-it -a gyermeke~~k~~ és az oktatási-nevelési folyamatot tanulmányozva, az oktatási-nevelési eszközrendszer kiművelése terén tudományos eredmé-nyeket alkotott.

Az utópista szocializmus pedagógiai szemléletében a nevelés és társadalom viszonya, a nevelés társadalmi funkciója, az emberi szemé-lyiség sokoldalú kibontak^oztatásának és a szocialista jellegű társá-dalom nevelési kérdései állottak a középpontjában.

A polgári pedagógia a szervezett oktatási-nevelési folyamat fel-tárása terén ért el komoly eredményeket, az utópista szocialista i-rányzat a nevelés és társadalom, a nevelésszociológia, a társadalmi munka és a nevelés kapcsolatának vizsgálatával és e kérdés előtérbe állításával vitte előbbre a neveléstudományt.

Az utópista szocializmus pedagógiai gondolatainak gyakorlati ér-vényesülése, vagy hatása a tőkés társadalom nevelésének alakulására, fejlődésére meglehetősen korlátozottnak, szűkkörűnek mondható, hiszen

a szocialista indítékú törekvések a kapitalizmusban nélkülözték megvalósításuk gazdasági és ideológiai feltételeit, vagy utópiák maradhattak csupán. Az utópista szocializmus pedagógiai eszméinek a tőkés társadalomban való számontartását és vizsgálatát egyrészt a tudományos fejlődés objektivitása igényli, másrészt pedig az a körülmény, hogy az utópista szocializmus pedagógiája a tudományos szocializmus tudományos pedagógiájának előfeltétel és történelmi előzménye is egyben.

Amint a feudális társadalomban már a 10. és 11. századtól kezdve az egyre szélet^asebb tömegeket mozgósító szektás irányzatok egészen a reformációig az elnyomott és kizsákmányolt tömegek szociális és pedagógiai érdekeinek kifejezői és képviselői, akként az utópista szocialisták az tőkés társadalom által még radikálisabban kizsákmányolt és embertelen körülmények közé taszított proletár rétegek társadalmi, s ezen belül természetesen nevelési igényeinek kifejezői.

d./ A megismerés forrásairól vallott nézetek átalakulása és hatása a pedagógiára

A termelő erők rohamos fejlődésének hatására a 17. században a természettudományok számára elviselhetetlenné vált a teológia hagyományos uralma és a skolasztikus szemléletmód. Amint a gazdasági és társadalmi életben egyre jobban feszült az ellentét a feudális erők és a polgárság között, ugyanúgy élesedett a küzdelem a teológia uralma alatt álló filozófia és az önállóosodó természettudományok között, az ismeretek forrásaira és a kutatás módszereire vonatkozó jelentős kérdésekben.

A skolasztika álláspontja szerint minden ismeret forrása és kritériuma a szentírás és az egyház tanítása, amelynek megdönthetetlen tekintélye a tudományos kutatás forrása és korlátja is egyben.

A tudományos megismerés módszere, az igazság kutatásának egyetlen útja ezekből az általánosan érvényes tekintélyi elvekből kiinduló deduktív, szillogisztikus, a dialektikus okoskodás valóságtól elzárkozó, attól teljesen elszakadt kicsiszlódott formája, amellyel komoly eredményeket is el lehetett érni.

A 17. században a reneszánsz és humanizmus eszméi elhalványultak a késő skolasztika még mindig rányomta bélyegét a gondolkodásra és az iskolai oktatásra is. Az iskolát még mindig nem az élet, a gyakorlat, hanem csak a nyelvoktatás, a formális képzés, a szó érdekelte. De nemcsak a tapasztalati világtól, a reális ismeretektől fordult el az iskola, hanem a józan gondolkodástól is. Ujra megerősödött a dogmatikus, a tekintélyi elveken nyugvó oktatás és a mechanikus emlékezetbe vésés gyakorlata.

A megismerés igazi forrásaira és ezzel párhuzamosan az ismeretszerzés helyes módjaira nézve a korszerű álláspontot a haladó polgárság két kiváló gondolkodója Bacon és Descartes adta meg. Verulmi Bacon /~~1561~~1561-1626/ a tudományos megismerés forrásává a tapasztalatot tette, amelynek közvetlennek kell lennie. A valóságot a szemünkkel kell látnunk és nem mások véleménye, vagy az elvont gondolkodás útján kell megismerni. A valóságról érzékeink adnak csak igaz ismereteket, nem a szó, hanem a dolog a fontos, nem a tekintély, hanem a tárgyak. Az észrevételnek és az értelem működésének szabad teret kíván adni Bacon. Evvel a felfogásával megalapozza szemléletesség elvét.

A tapasztalatoknak a megfigyeléseken és a kísérleteken kell nyugodnia és azon keresztül kell eljutnia az általános ismerethez. Az oktatás során tehát a tapasztalásból, a konkrétumból, a szemléleti tárgyakból kell kiindulni. Az egyes részeket nem sietve, hanem alaposan, rendszerben elemezve kell eljutni a fogalmi igazsághoz, az általános ismerethez, a szabályhoz. A következtetésnek ez a módja, az induktív következtetés.

Descartes /1596-1650/ a megismerés másik tényezőjére, az észre irányította a figyelmet. Csak az az igaz, amit a gondolkodó ész elfogad -mondja. Amíg Bacon az igazság próbáját a tapasztalással való egyezésben keresi, addig Descartes szerint az igaz ismeret mértéke a józan ész. Szerinte az ismeretszerzés ~~módja~~ útja a gondolkodás. Gondolkodni pedig annyi, mint kételkedni. A kételkedés alapján pedig

^{nam} csak azt fogadjuk el igaznak, amit belátunk. De belátni csak azt tudjuk, amit magunk is megértettünk. Ha a megismerésnek a megértés a feltétel, akkor az ismeretszerzésben további tekéintély alapján törté-
nő elfogadásnak nincsen helye. A racionalizmus szemben áll az ismeret megértés nélküli, mechanikus memorizálásával, a verbalizmussal, a tekintélyre való hagyatkozással. ~~V~~álgossá vált, hogy az ismeretszerzés az eddig hagyományos móddal szemben nem az emlékezet, hanem első-
sorban az értelem dolga.

A racionalizmus hatására a didaktikában előtérbe kerültek az észszerű módszerek, az értelmes ³tanulás, a világos és tiszta fogalmak kialakításának igénye, a gondolkodásnak minden hagyományos megkötöttség³től való felszabadulása, az igazi dedukció alkalmazása.

Az empirizmus és a racionalizmus hatása egyre jobban terjedt a gondolkodásban, a tudományos kutatásban, és fokozatosan a pedagógiában is. A pedagógia is mindinkább magáévá tette, hogy az oktatásban és a tanulásban a megértés a legfontosabb, amelyhez a valóság megismerésével, a tapasztalással juthatunk el.

A pedagógiában ezt a két nagyon fontos elvet Ratke és Comenius vezette be.

Wolfgang Ratke a 16.- 17. század fordulóján élt. Feladatának tekintette hazájának, Németországnak politikai egyesítését és nevelésügyének reformját. Művelődési reformtervezetére jellemző demokratizmus, erőteljesen követelte anyanyelvi alsófokú iskolák felállítását a legszegényebbek számára. Az osztályrendszerű tanítás gondolata is nála merült fel először. Hangsúlyozta az oktatásban a nevelő vezető szerepét, küzdött a pedagógusok megbecsülésének fokozásáért; Főleg didaktikai kérdésekkel foglalkozott, hangsúlyozva, hogy minden megismerésünk forrása a tapasztalás legyen. Elvetette a tekintélyre való támaszkodást és a gyermek természetéhez való igazodást kívánta. A szóismeretet előzze meg a tárgyismeret, a szabályt a példa, a tanulás alapja pedig a megértés legyen. Oktatói gyakorlatában ezeket a korszerű elveket Ratke még nem tudta konzenkvensen alkalmazni.

Ratke nemcsak eredeti és erőteljes pedagógiai gondolkodó, hanem egyben békéért küzdő kulturpolitikus is volt. Pedagógiai reformterveivel hazája nemzeti kulturáját és politikai egységét kívánta szolgálni.

e./ Comenius /Komenszky/ Amos János /1592-1670/

A polgárság pedagógiai igényeit a 17. században Comenius fogalmazta meg megteremtve egyben az első tudományos pedagógiai rendszer^{ai}t. A cseh nép polgári fejlődését és ezzel párhuzamosan önálló nemzeti fejlődését a Habsburg-gyarmatosítás erőszakkal megakadályozta. Ezzel az idegen érdekeket szolgáló, nemzeti elnyomással járó feudális kizsákmányolással szemben a nemzet széles rétegeit egyesítő feudális és egyházellenes mozgalom jött létre. A nemzeti erőket a fehérhegyi csatában /1620/ a Habsburgok leverték és a feudalizmus megszoldárítása érdekében kiméretlen harcot indítottak a haladó cseh nemzeti kultúra és annak képviselői ellen, valamint az antifeudális mozgalmak ideológiáját képviselő vallási eretnokségek ellen. Az ellenállási mozgalom a huszitizmus utódai, a kelyhesek és taboriták köré csoportosul, ezért kiméretlen üldöztetésben volt részük. Akelyhesek utódai, a cseh testvérek szektája folytatta a küzdelmet a feudális kizsákmányolás és a katolikus egyház ellen. Ez a népi jellegű protestáns szekták a bibliához való visszatérést sürgetve forradalmi harcot vívott a feudalizmussal szemben a nemzeti és vallási függetlenségért. A cseh testvérek szektája céljainak elérése érdekében a nevelést nagyon fontosnak tartotta. Népoktatás megvalósítására, anyanyelvi oktatásra és ugyancsak hagyományaik szellemében egy mesterségek az elsajátítására irányuló törekvéseik találkoznak a haladó polgárság demokratikus céljaival.

A feudalizmus és a kapitalizmus fokozódó küzdelmével párhuzamosan mind élesebbé vált a régi és az új világ közti világnézeti harc is. Ez a kor az ellentmondások kora, gazdasági, politikai, vallási világnézeti, erkölcsi nézetek, erők ütköznek össze a társadalmi és egyéni gondolkodásban egyaránt.

Comeniusnak is haladó és visszahuzó eszméktől terhelt ellentmondásos, alapjában azonban mégis előremutató világnézete, személyisége rányomja bélyegét nagyszerű pedagógiai művére.

Tudományos rendszerét még erősen vallásos szemlélete hatja át, a nevelés céljának a túlvilági életre való előkészítést tekinti. De ~~ez~~ az előkészítés~~x~~ tartalmilag egészen más, mint a középkori katolikus értelmezésben. Comenius a földi életet korántsem tartja siralomvölgynek. A reneszánsz ember életérzésével fordul a természet felé. Az embert a természet urának, isten legtökéletesebb teremtésének tekinti.

Életművének megértéséhez a fenti történelmi helyzet ismerete nélkülözhetetlen. A cseh testvérek szektájához való tartozása, életének, pedagógiájának, világnézetének kialakulására döntő befolyást gyakorolt.

Comenius cseh-származású Magyarbrodon született, a cseh testvérekhez tartozott. Szektája gondoskodott taníttatásáról. A Herborni Egyetemen megismerkedett a fejlett nyugati pápársággal, a haladó természettudományok eredményeivel, Bacon filozófiájával és a korára olyannyira jellemző enciklopedikus törekvésekkel is. Alstediusnak a nagy enciklopedistának hatására alakult ki benna a panszofia gondolata, amelynek megvalósítására szentelte egész életét. Háborúktól terhes századában a sok-sok szenvedés és szörnyűség láttán Comeniust szint állandóan foglalkoztatta az a gondolat, hogy a háborúk és ellentétek okait megszüntetve, béke, nyugalom és boldogság vár az emberiségre. Meg akarta keresni az embereket szétválasztó ellentéteket, és az a gondolat támadt, hogy a bajok fő oka a különböző vallási, filozófiai és tudományos nézetekben található, abban, hogy az emberek gondolkodásából hiányzik az egyetértés, a harmónia. Meggyőződése szerint a vallás, a filozófia és a tudományok egyetemes, mindenki számára elsajátítható rendszerének kidolgozásával és elterjesztésével ki lehet küszöbölni a társadalmi ellentéteket, biztosítani lehet a világ békét. Ez az egységes művelődési anyag, ez az egységes tudomány a

panszófia, amelyre mindenkit tökéletesen meg kell tanítani. Hazatérve hazájába tanítói, majd lelkeszi állást töltö^őbe. A 30-éves háború kitörésekor több évi bujdosás után a lengyelországi Lissába /Lesná/ telepedett le, és ott jelentős gyakorlati és elméleti tevékenységet fejtett ki.

Itt írta 1631-ben a Janua /Nyelvek kitárt arany kapu^ő/ c. művét, amelyben a latin nyelv oktatásának eddigi módszerét megreformálta. A később írt Vestibulus /Előcsarnok/ valamint az Atrium /Pitvar/ c. munkáival világhírré tett szert.

Korában a latin nyelvet szabályok és a klasszikus írók szövegeinek fordítása alapján tanították. A sok grammatika nehezé, a kellően meg nem értett, magasszintű életidegen irodalmi szöveg megtanulása pedig mechanikus szótá^{nu}lássá változtatta a nyelvtanulást. Comenius oly módon tette értelmessé a nyelvtanulást, hogy könyve szövegét a mindennapi életből vette, a szóval együtt megtanította a tárgyat is. Az egyes olvasmányok tartalmát a klasszikus irodalom helyett a gyermek környezetéből vette. Valóságos kis enciklopediája volt nyelvkönyve azoknak az ismereteknek, amelyeket a gyermeknek tudniok kellett. Lesnában írta főművét a "Nagy Oktatástan"-t, /Didaktica Magna/ Panszofikus terveinek megvalósítása érdekében Londonban utazott, majd Svédországon keresztül eredmény nélkül tért vissza Lesnába, ahol 1648-ban a cseh testvérek püspöke lett. 1650-1654-ig Sárospatakon tartózkodott. Panszofikus iskolája létrehozása mellett a Rákócziak politikai támogatásának megnyerésére is törekedett a csehek nemzeti felszabadításá~~nak~~ érdekében. Gazdag és életében nagyon jelentős irodalmi tevékenységet fejtett ki Sárospatakon. Iskolad~~ad~~ái és több kisebb, de jelentős műve mellett itt írta nagyon híres tankönyvét az Orbis Pictust /A látható világ - háromféle nyelven/, amely tulajdonképpen a Jánua képekkel illusztrált kiadása. Orbis Pictus az első képes tankönyv, a szemléletesség elvének első iskolai alkalmazása. Ezeknek a képeknek a segítségével, amelyeken az egyes fogalmakat számmal láttalel Comenius, biztosította, hogy a latin szavak tartá-

lommal ellátott fogalmak lehessenek. Több, mint két évszázadon keresztül az Orbis Pictus volt a legnépszerűbb tankönyve a latinul tanuló gyermekeknek. A tankönyv művelődési anyagának százalékos elosztása az életidegen, középkori tananyaghoz viszonyítva jól mutatja a polgárság igényei következtében létrejött nagy változást. A teológiai és erkölcstani ismeretek, a teljes anyag mintegy 11 %-át teszik ki; a természetrajzi, kozmogoniai, technikai, fizikai és kémiai ismeretek 37 %-át, a növény és állattenyésztés, ipar és kereskedelem a 23 %-át; az államjogi és civilizációval kapcsolatos ismeretek a 15 %-át, a többi 14 % a tudomány, a művészet, a bölcsélet és a sport kérdéseivel foglalkozik. A tankönyv számos részletében materialista felfogást árul el. Az Orbis Pictus számtalan helyén feltűnik az anyag közvetlen megismerésének, s a vele való foglalkozásnak az igénye.

Hazánk iskolaügyének bírálata során fejlett polgári életszemléletének adta tanújelét, majd visszatért hitsorsosaihoz Lesnóba, s a szekta felbomlása után Amsterdamban települt le, ahol még kiadta "Összes didaktikai művei"-t.

Comenius demokratikus álláspontot foglalt el a nevelhetőség kérdésében. Határtalan optimizmussal vallotta, hogy mindenki nevelhető, s minden gyermek magával hozza a emberréválás csíráit. Nevelés által válnak az ember igazán emberre. A ~~xxx~~ nevelés tehát nemcsak lehetséges, hanem szükséges is. Comenius a nevelés lehetőségébe és szükségességébe, társadalom átalakító és világbékét biztosító erejébe vetett hite vezette el az általános népoktatás elvéhez. Ezekkel a nézeteivel erőteljesen kritikussá tette az uralkodó osztály művelődési monopoliумának alapjául szolgáló reakciós elméletét a születési egyenlőtlenségekről. Hangoztatta, hogy olyan iskolákra van szükség, amelyben társadalmi helyzetre és nemre való tekintet nélkül mindenki mindenre megtanítható, ahol a gazdagok és a szegények a fiúk és a lányok, a városi és a tanyai gyerekek egyaránt tanulhatnak. Comenius tehát akkor követeli az általános és mindenkire kiterjedő népoktatást, amikor az még csak a kiváltságos osztályok gyermekeinek előjoga. A

X ² ³ ⁴ ¹ ⁵ ⁶
A ² ³ ⁴ ¹ ⁵ ⁶ ⁷ ⁸ ⁹ ¹⁰ ¹¹ ¹² ¹³ ¹⁴ ¹⁵ ¹⁶ ¹⁷ ¹⁸ ¹⁹ ²⁰ ²¹ ²² ²³ ²⁴ ²⁵ ²⁶ ²⁷ ²⁸ ²⁹ ³⁰ ³¹ ³² ³³ ³⁴ ³⁵ ³⁶ ³⁷ ³⁸ ³⁹ ⁴⁰ ⁴¹ ⁴² ⁴³ ⁴⁴ ⁴⁵ ⁴⁶ ⁴⁷ ⁴⁸ ⁴⁹ ⁵⁰ ⁵¹ ⁵² ⁵³ ⁵⁴ ⁵⁵ ⁵⁶ ⁵⁷ ⁵⁸ ⁵⁹ ⁶⁰ ⁶¹ ⁶² ⁶³ ⁶⁴ ⁶⁵ ⁶⁶ ⁶⁷ ⁶⁸ ⁶⁹ ⁷⁰ ⁷¹ ⁷² ⁷³ ⁷⁴ ⁷⁵ ⁷⁶ ⁷⁷ ⁷⁸ ⁷⁹ ⁸⁰ ⁸¹ ⁸² ⁸³ ⁸⁴ ⁸⁵ ⁸⁶ ⁸⁷ ⁸⁸ ⁸⁹ ⁹⁰ ⁹¹ ⁹² ⁹³ ⁹⁴ ⁹⁵ ⁹⁶ ⁹⁷ ⁹⁸ ⁹⁹ ¹⁰⁰ ¹⁰¹ ¹⁰² ¹⁰³ ¹⁰⁴ ¹⁰⁵ ¹⁰⁶ ¹⁰⁷ ¹⁰⁸ ¹⁰⁹ ¹¹⁰ ¹¹¹ ¹¹² ¹¹³ ¹¹⁴ ¹¹⁵ ¹¹⁶ ¹¹⁷ ¹¹⁸ ¹¹⁹ ¹²⁰ ¹²¹ ¹²² ¹²³ ¹²⁴ ¹²⁵ ¹²⁶ ¹²⁷ ¹²⁸ ¹²⁹ ¹³⁰ ¹³¹ ¹³² ¹³³ ¹³⁴ ¹³⁵ ¹³⁶ ¹³⁷ ¹³⁸ ¹³⁹ ¹⁴⁰ ¹⁴¹ ¹⁴² ¹⁴³ ¹⁴⁴ ¹⁴⁵ ¹⁴⁶ ¹⁴⁷ ¹⁴⁸ ¹⁴⁹ ¹⁵⁰ ¹⁵¹ ¹⁵² ¹⁵³ ¹⁵⁴ ¹⁵⁵ ¹⁵⁶ ¹⁵⁷ ¹⁵⁸ ¹⁵⁹ ¹⁶⁰ ¹⁶¹ ¹⁶² ¹⁶³ ¹⁶⁴ ¹⁶⁵ ¹⁶⁶ ¹⁶⁷ ¹⁶⁸ ¹⁶⁹ ¹⁷⁰ ¹⁷¹ ¹⁷² ¹⁷³ ¹⁷⁴ ¹⁷⁵ ¹⁷⁶ ¹⁷⁷ ¹⁷⁸ ¹⁷⁹ ¹⁸⁰ ¹⁸¹ ¹⁸² ¹⁸³ ¹⁸⁴ ¹⁸⁵ ¹⁸⁶ ¹⁸⁷ ¹⁸⁸ ¹⁸⁹ ¹⁹⁰ ¹⁹¹ ¹⁹² ¹⁹³ ¹⁹⁴ ¹⁹⁵ ¹⁹⁶ ¹⁹⁷ ¹⁹⁸ ¹⁹⁹ ²⁰⁰ ²⁰¹ ²⁰² ²⁰³ ²⁰⁴ ²⁰⁵ ²⁰⁶ ²⁰⁷ ²⁰⁸ ²⁰⁹ ²¹⁰ ²¹¹ ²¹² ²¹³ ²¹⁴ ²¹⁵ ²¹⁶ ²¹⁷ ²¹⁸ ²¹⁹ ²²⁰ ²²¹ ²²² ²²³ ²²⁴ ²²⁵ ²²⁶ ²²⁷ ²²⁸ ²²⁹ ²³⁰ ²³¹ ²³² ²³³ ²³⁴ ²³⁵ ²³⁶ ²³⁷ ²³⁸ ²³⁹ ²⁴⁰ ²⁴¹ ²⁴² ²⁴³ ²⁴⁴ ²⁴⁵ ²⁴⁶ ²⁴⁷ ²⁴⁸ ²⁴⁹ ²⁵⁰ ²⁵¹ ²⁵² ²⁵³ ²⁵⁴ ²⁵⁵ ²⁵⁶ ²⁵⁷ ²⁵⁸ ²⁵⁹ ²⁶⁰ ²⁶¹ ²⁶² ²⁶³ ²⁶⁴ ²⁶⁵ ²⁶⁶ ²⁶⁷ ²⁶⁸ ²⁶⁹ ²⁷⁰ ²⁷¹ ²⁷² ²⁷³ ²⁷⁴ ²⁷⁵ ²⁷⁶ ²⁷⁷ ²⁷⁸ ²⁷⁹ ²⁸⁰ ²⁸¹ ²⁸² ²⁸³ ²⁸⁴ ²⁸⁵ ²⁸⁶ ²⁸⁷ ²⁸⁸ ²⁸⁹ ²⁹⁰ ²⁹¹ ²⁹² ²⁹³ ²⁹⁴ ²⁹⁵ ²⁹⁶ ²⁹⁷ ²⁹⁸ ²⁹⁹ ³⁰⁰ ³⁰¹ ³⁰² ³⁰³ ³⁰⁴ ³⁰⁵ ³⁰⁶ ³⁰⁷ ³⁰⁸ ³⁰⁹ ³¹⁰ ³¹¹ ³¹² ³¹³ ³¹⁴ ³¹⁵ ³¹⁶ ³¹⁷ ³¹⁸ ³¹⁹ ³²⁰ ³²¹ ³²² ³²³ ³²⁴ ³²⁵ ³²⁶ ³²⁷ ³²⁸ ³²⁹ ³³⁰ ³³¹ ³³² ³³³ ³³⁴ ³³⁵ ³³⁶ ³³⁷ ³³⁸ ³³⁹ ³⁴⁰ ³⁴¹ ³⁴² ³⁴³ ³⁴⁴ ³⁴⁵ ³⁴⁶ ³⁴⁷ ³⁴⁸ ³⁴⁹ ³⁵⁰ ³⁵¹ ³⁵² ³⁵³ ³⁵⁴ ³⁵⁵ ³⁵⁶ ³⁵⁷ ³⁵⁸ ³⁵⁹ ³⁶⁰ ³⁶¹ ³⁶² ³⁶³ ³⁶⁴ ³⁶⁵ ³⁶⁶ ³⁶⁷ ³⁶⁸ ³⁶⁹ ³⁷⁰ ³⁷¹ ³⁷² ³⁷³ ³⁷⁴ ³⁷⁵ ³⁷⁶ ³⁷⁷ ³⁷⁸ ³⁷⁹ ³⁸⁰ ³⁸¹ ³⁸² ³⁸³ ³⁸⁴ ³⁸⁵ ³⁸⁶ ³⁸⁷ ³⁸⁸ ³⁸⁹ ³⁹⁰ ³⁹¹ ³⁹² ³⁹³ ³⁹⁴ ³⁹⁵ ³⁹⁶ ³⁹⁷ ³⁹⁸ ³⁹⁹ ⁴⁰⁰ ⁴⁰¹ ⁴⁰² ⁴⁰³ ⁴⁰⁴ ⁴⁰⁵ ⁴⁰⁶ ⁴⁰⁷ ⁴⁰⁸ ⁴⁰⁹ ⁴¹⁰ ⁴¹¹ ⁴¹² ⁴¹³ ⁴¹⁴ ⁴¹⁵ ⁴¹⁶ ⁴¹⁷ ⁴¹⁸ ⁴¹⁹ ⁴²⁰ ⁴²¹ ⁴²² ⁴²³ ⁴²⁴ ⁴²⁵ ⁴²⁶ ⁴²⁷ ⁴²⁸ ⁴²⁹ ⁴³⁰ ⁴³¹ ⁴³² ⁴³³ ⁴³⁴ ⁴³⁵ ⁴³⁶ ⁴³⁷ ⁴³⁸ ⁴³⁹ ⁴⁴⁰ ⁴⁴¹ ⁴⁴² ⁴⁴³ ⁴⁴⁴ ⁴⁴⁵ ⁴⁴⁶ ⁴⁴⁷ ⁴⁴⁸ ⁴⁴⁹ ⁴⁵⁰ ⁴⁵¹ ⁴⁵² ⁴⁵³ ⁴⁵⁴ ⁴⁵⁵ ⁴⁵⁶ ⁴⁵⁷ ⁴⁵⁸ ⁴⁵⁹ ⁴⁶⁰ ⁴⁶¹ ⁴⁶² ⁴⁶³ ⁴⁶⁴ ⁴⁶⁵ ⁴⁶⁶ ⁴⁶⁷ ⁴⁶⁸ ⁴⁶⁹ ⁴⁷⁰ ⁴⁷¹ ⁴⁷² ⁴⁷³ ⁴⁷⁴ ⁴⁷⁵ ⁴⁷⁶ ⁴⁷⁷ ⁴⁷⁸ ⁴⁷⁹ ⁴⁸⁰ ⁴⁸¹ ⁴⁸² ⁴⁸³ ⁴⁸⁴ ⁴⁸⁵ ⁴⁸⁶ ⁴⁸⁷ ⁴⁸⁸ ⁴⁸⁹ ⁴⁹⁰ ⁴⁹¹ ⁴⁹² ⁴⁹³ ⁴⁹⁴ ⁴⁹⁵ ⁴⁹⁶ ⁴⁹⁷ ⁴⁹⁸ ⁴⁹⁹ ⁵⁰⁰ ⁵⁰¹ ⁵⁰² ⁵⁰³ ⁵⁰⁴ ⁵⁰⁵ ⁵⁰⁶ ⁵⁰⁷ ⁵⁰⁸ ⁵⁰⁹ ⁵¹⁰ ⁵¹¹ ⁵¹² ⁵¹³ ⁵¹⁴ ⁵¹⁵ ⁵¹⁶ ⁵¹⁷ ⁵¹⁸ ⁵¹⁹ ⁵²⁰ ⁵²¹ ⁵²² ⁵²³ ⁵²⁴ ⁵²⁵ ⁵²⁶ ⁵²⁷ ⁵²⁸ ⁵²⁹ ⁵³⁰ ⁵³¹ ⁵³² ⁵³³ ⁵³⁴ ⁵³⁵ ⁵³⁶ ⁵³⁷ ⁵³⁸ ⁵³⁹ ⁵⁴⁰ ⁵⁴¹ ⁵⁴² ⁵⁴³ ⁵⁴⁴ ⁵⁴⁵ ⁵⁴⁶ ⁵⁴⁷ ⁵⁴⁸ ⁵⁴⁹ ⁵⁵⁰ ⁵⁵¹ ⁵⁵² ⁵⁵³ ⁵⁵⁴ ⁵⁵⁵ ⁵⁵⁶ ⁵⁵⁷ ⁵⁵⁸ ⁵⁵⁹ ⁵⁶⁰ ⁵⁶¹ ⁵⁶² ⁵⁶³ ⁵⁶⁴ ⁵⁶⁵ ⁵⁶⁶ ⁵⁶⁷ ⁵⁶⁸ ⁵⁶⁹ ⁵⁷⁰ ⁵⁷¹ ⁵⁷² ⁵⁷³ ⁵⁷⁴ ⁵⁷⁵ ⁵⁷⁶ ⁵⁷⁷ ⁵⁷⁸ ⁵⁷⁹ ⁵⁸⁰ ⁵⁸¹ ⁵⁸² ⁵⁸³ ⁵⁸⁴ ⁵⁸⁵ ⁵⁸⁶ ⁵⁸⁷ ⁵⁸⁸ ⁵⁸⁹ ⁵⁹⁰ ⁵⁹¹ ⁵⁹² ⁵⁹³ ⁵⁹⁴ ⁵⁹⁵ ⁵⁹⁶ ⁵⁹⁷ ⁵⁹⁸ ⁵⁹⁹ ⁶⁰⁰ ⁶⁰¹ ⁶⁰² ⁶⁰³ ⁶⁰⁴ ⁶⁰⁵ ⁶⁰⁶ ⁶⁰⁷ ⁶⁰⁸ ⁶⁰⁹ ⁶¹⁰ ⁶¹¹ ⁶¹² ⁶¹³ ⁶¹⁴ ⁶¹⁵ ⁶¹⁶ ⁶¹⁷ ⁶¹⁸ ⁶¹⁹ ⁶²⁰ ⁶²¹ ⁶²² ⁶²³ ⁶²⁴ ⁶²⁵ ⁶²⁶ ⁶²⁷ ⁶²⁸ ⁶²⁹ ⁶³⁰ ⁶³¹ ⁶³² ⁶³³ ⁶³⁴ ⁶³⁵ ⁶³⁶ ⁶³⁷ ⁶³⁸ ⁶³⁹ ⁶⁴⁰ ⁶⁴¹ ⁶⁴² ⁶⁴³ ⁶⁴⁴ ⁶⁴⁵ ⁶⁴⁶ ⁶⁴⁷ ⁶⁴⁸ ⁶⁴⁹ ⁶⁵⁰ ⁶⁵¹ ⁶⁵² ⁶⁵³ ⁶⁵⁴ ⁶⁵⁵ ⁶⁵⁶ ⁶⁵⁷ ⁶⁵⁸ ⁶⁵⁹ ⁶⁶⁰ ⁶⁶¹ ⁶⁶² ⁶⁶³ ⁶⁶⁴ ⁶⁶⁵ ⁶⁶⁶ ⁶⁶⁷ ⁶⁶⁸ ⁶⁶⁹ ⁶⁷⁰ ⁶⁷¹ ⁶⁷² ⁶⁷³ ⁶⁷⁴ ⁶⁷⁵ ⁶⁷⁶ ⁶⁷⁷ ⁶⁷⁸ ⁶⁷⁹ ⁶⁸⁰ ⁶⁸¹ ⁶⁸² ⁶⁸³ ⁶⁸⁴ ⁶⁸⁵ ⁶⁸⁶ ⁶⁸⁷ ⁶⁸⁸ ⁶⁸⁹ ⁶⁹⁰ ⁶⁹¹ ⁶⁹² ⁶⁹³ ⁶⁹⁴ ⁶⁹⁵ ⁶⁹⁶ ⁶⁹⁷ ⁶⁹⁸ ⁶⁹⁹ ⁷⁰⁰ ⁷⁰¹ ⁷⁰² ⁷⁰³ ⁷⁰⁴ ⁷⁰⁵ ⁷⁰⁶ ⁷⁰⁷ ⁷⁰⁸ ⁷⁰⁹ ⁷¹⁰ ⁷¹¹ ⁷¹² ⁷¹³ ⁷¹⁴ ⁷¹⁵ ⁷¹⁶ ⁷¹⁷ ⁷¹⁸ ⁷¹⁹ ⁷²⁰ ⁷²¹ ⁷²² ⁷²³ ⁷²⁴ ⁷²⁵ ⁷²⁶ ⁷²⁷ ⁷²⁸ ⁷²⁹ ⁷³⁰ ⁷³¹ ⁷³² ⁷³³ ⁷³⁴ ⁷³⁵ ⁷³⁶ ⁷³⁷ ⁷³⁸ ⁷³⁹ ⁷⁴⁰ ⁷⁴¹ ⁷⁴² ⁷⁴³ ⁷⁴⁴ ⁷⁴⁵ ⁷⁴⁶ ⁷⁴⁷ ⁷⁴⁸ ⁷⁴⁹ ⁷⁵⁰ ⁷⁵¹ ⁷⁵² ⁷⁵³ ⁷⁵⁴ ⁷⁵⁵ ⁷⁵⁶ ⁷⁵⁷ ⁷⁵⁸ ⁷⁵⁹ ⁷⁶⁰ ⁷⁶¹ ⁷⁶² ⁷⁶³ ⁷⁶⁴ ⁷⁶⁵ ⁷⁶⁶ ⁷⁶⁷ ⁷⁶⁸ ⁷⁶⁹ ⁷⁷⁰ ⁷⁷¹ ⁷⁷² ⁷⁷³ ⁷⁷⁴ ⁷⁷⁵ ⁷⁷⁶ ⁷⁷⁷ ⁷⁷⁸ ⁷⁷⁹ ⁷⁸⁰ ⁷⁸¹ ⁷⁸² ⁷⁸³ ⁷⁸⁴ ⁷⁸⁵ ⁷⁸⁶ ⁷⁸⁷ ⁷⁸⁸ ⁷⁸⁹ ⁷⁹⁰ ⁷⁹¹ ⁷⁹² ⁷⁹³ ⁷⁹⁴ ⁷⁹⁵ ⁷⁹⁶ ⁷⁹⁷ ⁷⁹⁸ ⁷⁹⁹ ⁸⁰⁰ ⁸⁰¹ ⁸⁰² ⁸⁰³ ⁸⁰⁴ ⁸⁰⁵ ⁸⁰⁶ ⁸⁰⁷ ⁸⁰⁸ ⁸⁰⁹ ⁸¹⁰ ⁸¹¹ ⁸¹² ⁸¹³ ⁸¹⁴ ⁸¹⁵ ⁸¹⁶ ⁸¹⁷ ⁸¹⁸ ⁸¹⁹ ⁸²⁰ ⁸²¹ ⁸²² ⁸²³ ⁸²⁴ ⁸²⁵ ⁸²⁶ ⁸²⁷ ⁸²⁸ ⁸²⁹ ⁸³⁰ ⁸³¹ ⁸³² ⁸³³ ⁸³⁴ ⁸³⁵ ⁸³⁶ ⁸³⁷ ⁸³⁸ ⁸³⁹ ⁸⁴⁰ ⁸⁴¹ ⁸⁴² ⁸⁴³ ⁸⁴⁴ ⁸⁴⁵ ⁸⁴⁶ ⁸⁴⁷ ⁸⁴⁸ ⁸⁴⁹ ⁸⁵⁰ ⁸⁵¹ ⁸⁵² ⁸⁵³ ⁸⁵⁴ ⁸⁵⁵ ⁸⁵⁶ ⁸⁵⁷ ⁸⁵⁸ ⁸⁵⁹ ⁸⁶⁰ ⁸⁶¹ ⁸⁶² ⁸⁶³ ⁸⁶⁴ ⁸⁶⁵ ⁸⁶⁶ ⁸⁶⁷ ⁸⁶⁸ ⁸⁶⁹ ⁸⁷⁰ ⁸⁷¹ ⁸⁷² ⁸⁷³ ⁸⁷⁴ ⁸⁷⁵ ⁸⁷⁶ ⁸⁷⁷ ⁸⁷⁸ ⁸⁷⁹ ⁸⁸⁰ ⁸⁸¹ ⁸⁸² ⁸⁸³ ⁸⁸⁴ ⁸⁸⁵ ⁸⁸⁶ ⁸⁸⁷ ⁸⁸⁸ ⁸⁸⁹ ⁸⁹⁰ ⁸⁹¹ ⁸⁹² ⁸⁹³ ⁸⁹⁴ ⁸⁹⁵ ⁸⁹⁶ ⁸⁹⁷ ⁸⁹⁸ ⁸⁹⁹ ⁹⁰⁰ ⁹⁰¹ ⁹⁰² ⁹⁰³ ⁹⁰⁴ ⁹⁰⁵ ⁹⁰⁶ ⁹⁰⁷ ⁹⁰⁸ ⁹⁰⁹ ⁹¹⁰ ⁹¹¹ ⁹¹² ⁹¹³ ⁹¹⁴ ⁹¹⁵ ⁹¹⁶ ⁹¹⁷ ⁹¹⁸ ⁹¹⁹ ⁹²⁰ ⁹²¹ ⁹²² ⁹²³ ⁹²⁴ ⁹²⁵ ⁹²⁶ ⁹²⁷ ⁹²⁸ ⁹²⁹ ⁹³⁰ ⁹³¹ ⁹³² ⁹³³ ⁹³⁴ ⁹³⁵ ⁹³⁶ ⁹³⁷ ⁹³⁸ ⁹³⁹ ⁹⁴⁰ ⁹⁴¹ ⁹⁴² ⁹⁴³ ⁹⁴⁴ ⁹⁴⁵ ⁹⁴⁶ ⁹⁴⁷ ⁹⁴⁸ ⁹⁴⁹ ⁹⁵⁰ ⁹⁵¹ ⁹⁵² ⁹⁵³ ⁹⁵⁴ ⁹⁵⁵ ⁹⁵⁶ ⁹⁵⁷ ⁹⁵⁸ ⁹⁵⁹ ⁹⁶⁰ ⁹⁶¹ ⁹⁶² ⁹⁶³ ⁹⁶⁴ ⁹⁶⁵ ⁹⁶⁶ ⁹⁶⁷ ⁹⁶⁸ ⁹⁶⁹ ⁹⁷⁰ ⁹⁷¹ ⁹⁷² ⁹⁷³ ⁹⁷⁴ ⁹⁷⁵ ⁹⁷⁶ ⁹⁷⁷ ⁹⁷⁸ ⁹⁷⁹ ⁹⁸⁰ ⁹⁸¹ ⁹⁸² ⁹⁸³ ⁹⁸⁴ ⁹⁸⁵ ⁹⁸⁶ ⁹⁸⁷ ⁹⁸⁸ ⁹⁸⁹ ⁹⁹⁰ ⁹⁹¹ ⁹⁹² ⁹⁹³ ⁹⁹⁴ ⁹⁹⁵ ⁹⁹⁶ ⁹⁹⁷ ⁹⁹⁸ ⁹⁹⁹ ¹⁰⁰⁰ ¹⁰⁰¹ ¹⁰⁰² ¹⁰⁰³ ¹⁰⁰⁴ ¹⁰⁰⁵ ¹⁰⁰⁶ ¹⁰⁰⁷ ¹⁰⁰⁸ ¹⁰⁰⁹ ¹⁰¹⁰ ¹⁰¹¹ ¹⁰¹² ¹⁰¹³ ¹⁰¹⁴ ¹⁰¹⁵ ¹⁰¹⁶ ¹⁰¹⁷ ¹⁰¹⁸ ¹⁰¹⁹ ¹⁰²⁰ ¹⁰²¹ ¹⁰²² ¹⁰²³ ¹⁰²⁴ ¹⁰²⁵ ¹⁰²⁶ ¹⁰²⁷ ¹⁰²⁸ ¹⁰²⁹ ¹⁰³⁰ ¹⁰³¹ ¹⁰³² ¹⁰³³ ¹⁰³⁴ ¹⁰³⁵ ¹⁰³⁶ ¹⁰³⁷ ¹⁰³⁸ ¹⁰³⁹ ¹⁰⁴⁰ ¹⁰⁴¹ ¹⁰⁴² ¹⁰⁴³ ¹⁰⁴⁴ ¹⁰⁴⁵ ¹⁰⁴⁶ ¹⁰⁴⁷ ¹⁰⁴⁸ ¹⁰⁴⁹ ¹⁰⁵⁰ ¹⁰⁵¹ ¹⁰⁵² ¹⁰⁵³ ¹⁰⁵⁴ ¹⁰⁵⁵ ¹⁰⁵⁶ ¹⁰⁵⁷ ¹⁰⁵⁸ ¹⁰⁵⁹ ¹⁰⁶⁰ ¹⁰⁶¹ ¹⁰⁶² ¹⁰⁶³ ¹⁰⁶⁴ ¹⁰⁶⁵ ¹⁰⁶⁶ ¹⁰⁶⁷ ¹⁰⁶⁸ ¹⁰⁶⁹ ¹⁰⁷⁰ ¹⁰⁷¹ ¹⁰⁷² ¹⁰⁷³ ¹⁰⁷⁴ ¹⁰⁷⁵ ¹⁰⁷⁶ ¹⁰⁷⁷ ¹⁰⁷⁸ ¹⁰⁷⁹ ¹⁰⁸⁰ ¹⁰⁸¹ ¹⁰⁸² ¹⁰⁸³ ¹⁰⁸⁴ ¹⁰⁸⁵ ¹⁰⁸⁶ ¹⁰⁸⁷ ¹⁰⁸⁸ ¹⁰⁸⁹ ¹⁰⁹⁰ ¹⁰⁹¹ ¹⁰⁹² ¹⁰⁹³ ¹⁰⁹⁴ ¹⁰⁹⁵ ¹⁰⁹⁶ ¹⁰⁹⁷ ¹⁰⁹⁸ ¹⁰⁹⁹ ¹¹⁰⁰ ¹¹⁰¹ ¹¹⁰² ¹¹⁰³ ¹¹⁰⁴ ¹¹⁰⁵ ¹¹⁰⁶ ¹¹⁰⁷ ¹¹⁰⁸ ¹¹⁰⁹ ¹¹¹⁰ ¹¹¹¹ ¹¹¹² ¹¹¹³ ¹¹¹⁴ ¹¹¹⁵ ¹¹¹⁶ ¹¹¹⁷ ¹¹¹⁸ ¹¹¹⁹ ¹¹²⁰ ¹¹²¹ ¹¹²² ¹¹²³ ¹¹²⁴ ¹¹²⁵ ¹¹²⁶ ¹¹²⁷ ¹¹²⁸ ¹¹²⁹ ¹¹³⁰ ¹¹³¹ ¹¹³² ¹¹³³ ¹¹³⁴ ¹¹³⁵ ¹¹³⁶ ¹¹³⁷ ¹¹³⁸ ¹¹³⁹ ¹¹⁴⁰ ¹¹⁴¹ ¹¹⁴² ¹¹⁴³ ¹¹⁴⁴ ¹¹⁴⁵ ¹¹⁴⁶ ¹¹⁴⁷ ¹¹⁴⁸ ¹¹⁴⁹ ¹¹⁵⁰ ¹¹⁵¹ ¹¹⁵² ¹¹⁵³ ¹¹⁵⁴ ¹¹⁵⁵ ¹¹⁵⁶ ¹¹⁵⁷ ¹¹⁵⁸ ¹¹⁵⁹ ¹¹⁶⁰ ¹¹⁶¹ ¹¹⁶² ¹¹⁶³ ¹¹⁶⁴ ¹¹⁶⁵ ¹¹⁶⁶ ¹¹⁶⁷ ¹¹⁶⁸ ¹¹⁶⁹ ¹¹⁷⁰ ¹¹⁷¹ ¹¹⁷² ¹¹⁷³ ¹¹⁷⁴ ¹¹⁷⁵ ¹¹⁷⁶ ¹¹⁷⁷ ¹¹⁷⁸ ¹¹⁷⁹ ¹¹⁸⁰ ¹¹⁸¹ ¹¹⁸² ¹¹⁸³ ¹¹⁸⁴ ¹¹⁸⁵ ¹¹⁸⁶ ¹¹⁸⁷ ¹¹⁸⁸ ¹¹⁸⁹ ¹¹⁹⁰ ¹¹⁹¹ ¹¹⁹² ¹¹⁹³ ¹¹⁹⁴ ¹¹⁹⁵ ¹¹⁹⁶ ¹¹⁹⁷ ¹¹⁹⁸ ¹¹⁹⁹ ¹²⁰⁰ ¹²⁰¹ ¹²⁰² ¹²⁰³ ¹²⁰⁴ ¹²⁰⁵ ¹²⁰⁶ ¹²⁰⁷ ¹²⁰⁸ ¹²⁰⁹ ¹²¹⁰ ¹²¹¹ ¹²¹² ¹²¹³ ¹²¹⁴ ¹²¹⁵ ¹²¹⁶ ¹²¹⁷ ¹²¹⁸ ¹²¹⁹ ¹²²⁰ ¹²²¹ ¹²²² ¹²²³ ¹²²⁴ ¹²²⁵ ¹²²⁶ ¹²²⁷ ¹²²⁸ ¹²²⁹ ¹²³⁰ ¹²³¹ ¹²³² ¹²³³ ¹²³⁴ ¹²³⁵ ¹²³⁶ ¹²³⁷ ¹²³⁸ ¹²³⁹ ¹²⁴⁰ ¹²⁴¹ ¹²⁴² ¹²⁴³ ¹²⁴⁴ ¹²⁴⁵ ¹²⁴⁶ ¹²⁴⁷ ¹²⁴⁸ ¹²⁴⁹ ¹²⁵⁰ ¹²⁵¹ ¹²⁵² ¹²⁵³ ¹²⁵⁴ ¹²⁵⁵ ¹²⁵⁶ ¹²⁵⁷ ¹²⁵⁸ ¹²⁵⁹ ¹²⁶⁰ ¹²⁶¹ ¹²⁶² ¹²⁶³ ¹²⁶⁴ ¹²⁶⁵ ¹²⁶⁶ ¹²⁶⁷ ¹²⁶⁸ ¹²⁶⁹ ¹²⁷⁰ ¹²⁷¹ ¹²⁷² ¹²⁷³ ¹²⁷⁴ ¹²⁷⁵ ¹²⁷⁶ ¹²⁷⁷ ¹²⁷⁸ ¹²⁷⁹ ¹²⁸⁰ ¹²⁸¹ ¹²⁸² ¹²⁸³ ¹²⁸⁴ ¹²⁸⁵ ¹²⁸⁶ ¹²⁸⁷ ¹²⁸⁸ ¹²⁸⁹ ¹²⁹⁰ ¹²⁹¹ ¹²⁹² ¹²⁹³ ¹²⁹⁴ ¹²⁹⁵ ¹²⁹⁶ ¹²⁹⁷ ¹²⁹⁸ ¹²⁹⁹ ¹³⁰⁰ ¹³⁰¹ ¹³⁰² ¹³⁰³ ¹³⁰⁴ ¹³⁰⁵ ¹³⁰⁶ ¹³⁰⁷ ¹³⁰⁸ ¹³⁰⁹ ¹³¹⁰ ¹³¹¹ ¹³¹² ¹³¹³ ¹³¹⁴ ¹³¹⁵ ¹³¹⁶ ¹³¹⁷ ¹³¹⁸ ¹³¹⁹ ¹³²⁰ ¹³²¹ ¹³²² ¹³²³ ¹³²⁴ ¹³²⁵ ¹³²⁶ ¹³²⁷ ¹³²⁸ ¹³²⁹ ¹³³⁰ ¹³³¹ ¹³³² ¹³³³ ¹³³⁴ ¹³³⁵ ¹³³⁶ ¹³³⁷ ¹³³⁸ ¹³³⁹ ¹³⁴⁰ ¹³⁴¹ ¹³⁴²

reneszánsz kor magán nevelésével szemben határozottan a széles népi tömegek nyilvános oktatásának igényét állítja előtérbe.

Központi gondolat Comenius pedagógiájában a természetesség elve. Az iskola munkájának megszervezésében ~~az~~ érveit a természetből veszi. Ez ez elv pedagógiájának minden részletét áthatja, és főleg abban a követelésében jut kifejezésre, hogy a ~~természetnek~~ nevelésnek követnie kell a külső természet rendjét. Az embert, ~~minth~~ természeti lényt vizsgálja, nem veszi figyelembe az ember társadalmi életének törvényszerűségeit. Ezért aztán pedagógiája számos törvényt naívan, erőltetetten és formálisan a természetesség elvéből vezeti le. Annak ellenére, hogy a természetre való hivatkozás Comeniusnál sokszor nem több mint üres és mechanikus analógia,³ naturalizmus gondolata, pedagógiájában mégis korszakalkotó. ~~Ha~~ naívnak is tartjuk, amikor Comenius az iskolai munka megszervezésére, didaktikai és metodikai elveinek igazolására a növény- és állatvilágból hoz példákat, álláspontj~~ük~~ már azért is haladónak kell elfogadnunk, mert bizonyításaiban nemcsak a bibliára, hanem természeti megfigyeléseire is hivatkozott.

A naturalizmus elvének egyik követelménye Comeniusnál a gyermek élettani és fejlődési sajátosságainak figyelembe vétele, és annak követelése, hogy a gyermeki természethez a nevelőnek alkalmazkodnia kell. Ha alapjában véve helytelen is volt az elképzelése a gyermeki fejlődésről, mégis nagy érdeme, hogy felhívta rá a figyelmet. A gyermekhez való alkalmazkodás elve pedig a középkor gyermektelen szemléletéhez képest nagy fejlődést jelent. Comenius az egyes gyermek megfigyelését is nagyon fontosnak tartotta.~~xx~~

Comeniust a kapitalizálódó polgárság igényeinek figyelembe vétele irányította^{ja} nevelési elveinek megállapításában is. Életre, hasznos munkára kívánja az ifjúságot elénkészíteni. Világosan és jól látja az iskolai nevelés összefüggését a termelő erők, az ipar és a mezőgazdaság fejlődésével. Azért akarja növendékeit elméletben és gyakorlatban megismertetni az ipar különböző ágaival. A kéz kiművelését ~~az értelmi képzéssel egyenrangúnak tartja, s~~
~~eggyoly fontosnak tartja, mint az értelmét.~~ Tantervében gyakorlati

foglalkozásokat állított be. Az eddigi, szinte kizárólagosan elméleti jellegű oktatással szemben sokoldalú technikai képzésre törekedett.

Élesen bírálta a korabeli iskolák oktatási módszereit. Kifogásolta a hagyományos szótanulását, a szavakat csak a dolgok ismeretével együtt szabad tanítani. Hibáztatta a tekintélyi elv alapján folyó oktatást, a tanulók csak azt fogadják el igaznak, amiről tapasztalat útján maguk is meggyőződtek. Szüntelenül a tényekre, a valóságos életre a tapasztalatra hagyatkozik, lelkes híve Bacon filozófiájának. A megismerés kiindulópontja az egyes esetekre vonatkozó tapasztalás legyere, amely magában azonban még nem igazi ismeret. Az összegyűjtött tényeket meg kell vizsgálni és elemezni, az ok és okozati összefüggéseket fel kell deríteni. Bacon alapján a megismerés induktív módját tartja helyesnek. Comenius didaktikai és módszertani elveinek az a nagy jelentősége, hogy a szemléltetés szükségességét ő tudja először tudományosan indokolni és felismeri annak igazi jelentőségét. Az emberi elmében igazi ismeretekhez az egyes konkrét esetek megfigyeléséből és elemzéséből indul ki és így jut el a fogalomhoz, az általános szabályhoz. Az induktív módszerrel egyben előtérbe kerül a szemléltetés elve ^{is}.

Comeniusra hatást gyakorol a descartesi racionalizmus is, hangsúlyoztatja az értelmi belátás jelentőségét, a matematikai bizonyító módszer fontosságát. Amikor a tekintélyt, mint bizonyító erőt elveti, s helyette az értelmet, a belátást hangoztatja, akkor a racionalizmus alapján áll.

Az értelmi nevelésen kívül foglalkozik még az erkölcsi, a testi neveléssel és az iskolaszervezés problémáival.

Az erkölcsi nevelés célja az okosság, mértékletesség, bátorság és az igazságosság polgári egényeinek megszilárdítása. Az erkölcsi nevelést egészen korán -már kis korban- meg kell kezdeni; fő eszköze az élő példa, legfőbb módja pedig a cselekedtetés.

Az iskolai tanulás eredményességének elengedhetetlen feltétele a fegyelem. Ugy véli, hogy az iskola olyan fegyelem nélkül, mint a malom víz nélkül. A szigorú fegyelmezési eszközöket, főleg a testi fe-

nyitést csak a végső esetben engedélyezi. A fegyelmezés céljának azonban -szemben kora általános gyakorlatával- a megelőzést tartja, nem a megtorlást, s inkább a finomabb eszközöket ajánlja.

Comenius a testi nevelésről sem feledkezik meg. A test edzése és erősítése érdekében a testgyakorlást, munka és a pihenés arányos váltakozását ajánlja.

Iskolaszervezete is a polgári társadalmi fejlődés érdekeinek és szükségleteinek kielégítését szolgálja. Az ő nevéhez fűződik az első, jól átgondolt, egységes és összefüggő, a gyermeki fejlődés szakaszainak megfelelő, egymásra épülő iskolaszervezet létrehozása. A felnőtté válást négy szakaszra osztja fel. A kisgyermek korról, ~~vagyis~~ amelynek az iskolás-kor előtti szakasz felel meg, a gyermek-korról, a nyilvános népiskolai oktatás koráról, a serdülőkorról, amelyhez a latin iskola tartozik és az ^{ifjú-}iskoláskorról szól, amelynek az akadémiák felelnek meg.

Anyaiskola a neve a 6-éves korig tartó családi nevelésnek. Comenius az első, aki ennek a kornak a nevelését részletesen kidolgozta, a szülőknek útmutatót, a kicsiknek pedig képeskönyvet készített. Hangoztatja az e korabeli nevelés tervszerűségét, alapfogalmak és az elemi ismeretek, a környező valóság és a természet megismerésének jelentőségét, valamint az erkölcsi és a munkáranevelés fontosságát.

Az anyanyelvi iskolát, vagy nemzeti népiskolát 6-12-~~éves~~ gyermekeknek szánta társadalmi helyzetükre való tekintet nélkül fiúknak és leányoknak egyaránt. Ebben a korban még mindenkit általános képzésben akar ~~besz~~észesíteni. Korának véli még ekkor a hivatás-szerinti elkülönözést. Az oktatás anyanyelven folyik, elemi ismereteken kívül a természettudományok alapjaival és a mesterségek legáltalánosabb fogásaival ismerkednek meg a tanulók.

Comenius felismeri a sokoldalú általános, képzést adó, mindenki számára közös anyanyelvi alapiskola jelentőségét, amivel művelődési demokratizmusának és a nemzeti fejlődésnek alapját veti meg.

Latin iskolája /12-18 évig/ latin, görög, héber és az anyanyelv mellett a hét szabad művészet anyagát dolgozta fel. A korabeli latin iskolák tananyagát komoly természettudományos anyaggal bővítette ki Comenius. Bacon hatására hangsúlyozta a természettudományok nagy jelentőségét, latin iskolájában megszűnt az önzélú nyelvoktatás, a hangsúly a reális tudományokra tolódott. Az oktatás célját tárgyi ismeretek nyújtása képezte. Olyan tudásé, amely az életben felhasználható és praktikus alkalmazható. Utilitarizmusa mellett nagy érdeme Comenius latin iskolájának, hogy abban az időben, amikor az iskola anyagát formális nyelvoktatás és hittételek tanítása képezte, felvesette az élet igényét, az elméletnek a gyakorlattal való összekapcsolását. Amikor eléget tesz Comenius a polgárság követelésének, ugyanakkor az emberformálás igényéről sem mond le. Bár a természettudományoknak biztosítja a megfelelő helyet az oktatásban, de ugyanakkor a klasszikus tudományok oktatására is színvonalasan gondoskodik.

Az akadémia /18-24 évig/ vagy egyetem azoknak a tehetséges ifjaknak, a legmagasabb fokú képzésére szolgál, akik a közhivatalokban intézik majd az emberek ügyes-bajos dolgait.

Comenius iskolászervezete alapjaiban ma is helytálló, értékes megoldás.

Comenius pontosan szabályozta az iskola és az oktatás belső rendjét. Az iskola osztály-rendszerét, a tanítási órák órarendben pontosan megállapított helyét ő indokolta elméletileg először. Megállapította a tanítási év tartamát, az iskolaév kezdetét és végét. A tanulókkal való egyénenkénti foglalkozás helyébe az osztálymunkát állította. Bevezette az elvégzendő tananyagok hónapokra, napokra, sőt órákra való felosztását, vagyis biztosította a tanmenet-szerű haladást. Az iskolák addig nem ismerték sem az osztály-rendszert, sem a tanóra-rendszert, sem a tanév fogalmát, sem a csoportos foglalkozást. A gyermekek az év különböző részeiben kezdhették tanulmányaikat, napi és évi tanításnak sem volt megszabott ideje. A tanító egyénenként foglalkozott a gyermekekkel, sorban, egymásután. A tanítás

eredménytelenségének ez a szervezetlenség is komoly oka volt. Comenius kora olyan szervezeti formákat követelt, amelyek nagylétszámú tanuló sereggel gyakorlatilag jól felhasználható, nagyobb terjedelmű ismereteanyagot jóval rövidebb idő alatt sikeresen feldolgozhatnák.

Comenius pedagógiai tevékenysége az osztály és a tanóra-rendszer felfedezése, a kötelező népkoktatásról vallott nézetei ennek a követelésnek a kielégítésére szolgáltak.

Nagy érdeme, hogy a népi eretnek-mozgalmak, a humanizmus és a korai polgári törekvések nevelési céljait igényeit és eredményeit egy egységes pedagógiai koncepcióba ötvözte. A feudális arisztokrácia művelődési monopóliumával szemben az általános népkoktatást követelte. Demokratikus meggyőződéséről és igazi emberszeretetről tenuskodik életének minden tette. A skolasztikus iskola szótanulásával szemben nagy érdeme Comeniusnak a közvetlen tapasztalaton nyugvó tárgyismeret követelményének hangsúlyozása.

Az empirizmus tanításainak pedagógiai alkalmazása Comenius érdeme. Az iskolának nemcsak az a feladata, hogy nyelvet tanítson, formális képzést nyújtson, hanem főleg az, hogy tárgyi ismereteket adjon, és az életre készítse elő az ifjúságot.

Neveléstörténeti szempontból kiemelkedően jelentős Comenius iskolaszervezete. Az oktatás egyes tagozatai /elemi iskola, latin iskola, egyetem/ kialakulatlanok, egymástól teljesen függetlenek voltak, zürzavar az egység teljes hiánya uralkodott. Comenius a tagozatokat egységbe fogta, összekapcsolta egymással, az egyes iskolatípusokból egymásra épített, összefüggő iskolarendszert hozott létre.

Comenius az első tudományos rendszer létrehozója, iskolaszervezeti, didaktikai és metodikai reformjaival pedig a mai iskolai oktatás megalapozója.

Megállapítható azonban, hogy Comenius eszmei beállítottsága és gyakorlati munkássága között sok ellenmondás található. Az idealista szekta püspöke a tulvilági életre akarja előkészíteni embertársá-

it, de amikor ennek az előkészítésnek gyakorlati megvalósításához nyúl -akarva, akaratlan- materialistává kell, hogy váljék, s valóban azzá is lesz, mert a legkézenfekvőbb reáliákból kiindulva a gyakorlati élet szempontjait akarja érvényesíteni. Ez a szemmel látható ellenmondás lépten-nyomon elébünk tárul munkásságának vizsgálatakor, amelyet azonban érthetővé tesz Korának forrongó, útkereső jellege is.

A török és a Habsburg hódítás elleni függetlenségi harcok kora /1526-1711/

A reformáció és ellenreformáció nevelésügye

Mohács után három részre szakadt az ország. Nagy részét a török szállta meg, ahol a protestántizmus kálvinista iránya terjedt el, a Habsburg hódítás Magyarországon az ellenreformáció, az önálló Erdélyben a protestantizmus lett urrá. A társadalmi fejlődés fő jellemzője hazánkban ekkor még mindig a feudalizmus elleni küzdelem.

A reformáció is így jelenik meg hazánkban, főleg Mohács után, és ezért csatlakozik hozzá a nép, a mezővárosi parasztpolgárság, a városi polgárság és a nemesség jó része is. A reformáción belül a 16. század második felében az irányítás a feudális nemesség és a városi patricius rétegek kezébe került, és ezzel a feudalizmust hazánkban is erősíti a hitújítás.

Iskolázásunk alakulására a hazai reformáció nagy hatást gyakorolt. A reformáció átvette a városi iskolákat, az ekkor ismert 200 városi iskola 4/5-e protestáns lett. Az eddigi iskolamesterek helyét a wittenbergi, majd heidelbergi egyetemet végzett, tudományos képzettségű prédikátorok tanítottak a protestáns ortodoxia által korlátozott szellemben. A külföldön megismert oktatási rendszert, tananyagot és módszert hazánkban is meghonosították. A protestáns közép- és felsőiskolák Melancthon wittenbergi, Sturm strassburgi és Trozendorf goldbergi iskolarendszerét tekintették mintának.

A protestántizmus hazánkban sem hozta létre a népoktatást. Az elemi foku tanítás a magasabb iskolákhoz kapcsolódott és arra készí-

tett elő.

Jobb hírű középiskolák ebben a században a Marosvásárhelyi, Kolozsvári, brassói és a bártfai. Nagyobb protestáns iskolák voltak még a pozsonyi, soproni, pápai, pataki, szatmári, debreceni, nagyváradi, nagybányai, gyulafehérvári, nagyenyedi, nagyszebeni, eperjesi és a besztercebányai iskolák. A 17. században a pataki, a vára-di és a debreceni kollégiumok emelkedtek magasabb szintre, s váltak anyaiskolává. Az anyaiskolákhoz sok kisebb, u.n. partikuláris iskola tartozott, valóságos iskolahálózatot alkotva. A partikulák olyan vidéki, egytanítós, alsóbbfoku iskolák, amelyek tanítójukat, tananyagukat, módszereiket és iskolai törvényeiket anyaiskolájuktól kapták. A partikulák tehetséges tanulói folytathatták tanulmányaikat az anyaiskolában. A partikulák tanítói külföldi tanulmányútra készülő papjelöltek voltak, akik egyetemi taníttatásuk költségeinek egy részét így teremthették elő. Az anyaiskola elvégzése után a kollégium 2-3 évre kiküldötte őket tanítani egy-egy partikuláris iskolába. A kiküldött rektor lakást, ellátást kapott természetben, és így külföldi tanulása költségeit összegyűjthette. Olykor külföldről visszatért ifjak is tanítottak partikuláris iskolákban, amíg nem kaptak lelkeszi állást. A papjelöltek tanítói munkájukat csak átmenetnek tekintették, s amint lehetett felcserélték a jobban jövedelmező lelkeszi állással. A protestáns egyház a lelkeszi hivatást magasabbnak tekintette a tanítóinál, ennek következtében a rektorok állandóan változtak, ami az oktatásra káros hatást gyakorolt.

A protestáns iskolákat a városokban az egyházi vezetőség és a városi tanács irányította. Legtöbb iskola a földesúrral is függő viszonyban volt, aminek anyagi tekintetben voltakugyan előnyei, de az a függő viszony az iskolák önálló szellemi fejlődését határozottan akadályozta.

A protestáns iskolákban a kismesék és a városi polgárság gyermekei tanultak. De egészen szegény, tehetséges jobbágygyerekek is tanulhattak a kollégiumban, mint szolgadiákok. Több diáknak maga az is

kola adott ingyen~~ek~~ ellátást személyes szolgáltatások fejében, vagy gazdagabb tanulótársaknak voltak kiszolgálói, eltartásuk ~~fejében~~ ellenében. Sok tehetséges szegény gyermek szerzett ilyen módon iskolai végzettséget /Apáchi, Bólyai ^{16.} Farkas/. Az iskola és az egyház is sokféle jövedelemforrással támogatta a tehetséges és szorgalmas tanulókat ~~p/~~magántanítványok szerzésé^{vel}, ünnepek, népnapok alkalmával köszöntéssel, kántálással, temetéseken való énekléssel, kántussal, az év három nagy ünnepén való prédikálással, amikor a hívektől pénzt kaphattak. Ez volt a legátíó, ami komoly segítséget jelentett sok szegény diáknak a tovább tanuláshoz.

A protestáns kollégiumokban folyó nevelés megismerése érdekében vizsgáljuk meg a debreceni kollégium életét!

A kollégium őse a debreceni schola a reformáció kezdetén alakult kollégiumi elnevezését a 17. században kapta. Fenntartásáról a város, a fejedelem és a református hívek gondoskodtak. Így a század közepén már a reformátusok legnagyobb iskolája lett. A kollégium a híres tanárok egész sorával dicsekedhet^{ett}, mint pl. Maróthy György matematikus, Hatvani István fizikussal, Budai Ezsaiás híres történésszel és még sok heves tudóssal.

A kollégiumnak két tagozata volt, egy alsó, amelyet gimnáziumnak neveztek, és egy felső, vagy akadémiai tagozat. A gimnázium két osztályból állt. Az első osztály az elemi, vagy az abc-sek osztálya volt, a második a deklinisták, a harmadik a coniugisták, a negyedik a syntaxisták, az ötödik a grammatisták, hatodik a poéták, hetedik az orátorok és legisták osztálya. Amint az osztályokból látszik a kollégiumnak a latin volt az uralkodó tárgya. Az elemi osztályban olvasást, írást, egyházi éneket, imádságokat és hittant tanultak a gyermekek.

Ebben a szervezetben nincsen alsófokú iskola, a gimnázium első osztályában kapják meg a tanulók az elemi képzést, amely olvasásból és írásból áll. A deklinisták e mellett tanultak még számtant /összeadást/ földrajzot és latin nyelvet. A hittan mellett mindegyik osz-

tályban ~~tanultak~~^{oktattak} számtant és földrajzot, de a fő tárgy a latin nyelv maradt. A gimnáziumban osztály-rendszer szerinti tanítás folyt, a tanítók a legkiválóbb felsőtagozatos ~~tanulók~~^{diákok} közül kerültek ki. A gimnázium elvégzése után nyerhetett felvételt a tanuló a felső tagozatra. Ekkor deák, s ha jótétteményt kapott, akkor tógás-deák lett.

A debreceni kollégium szervezete:

Alsó tagozat = gimnázium

Felső tagozat = akadémia

I. oszt. tárgyai: olvasás, írás, hittan ének 2-3 év bölcsészeti szak, 4-5-6-7 év teológia szak.

2-5 osztályban a fentiekhez kapcsolódik: latin, számtan, földrajz.

6. osztályban: poétika,

7. -"- : retorika, logika járul a fentiekhez

Az akadémiai tagozat tehát bölcsészeti és teológiai szakból áll. A teológiai szak megszerzésének előfeltétele volt a bölcsészeti szak elvégzése is. Az akadémiai tagozaton képezték a lelkészeket és a tanárokat, ezen a szakon professorok tanítottak. A kollégiumot a rektor-professzor vezette. A deákok hetenként vitákat tartottak a tanult anyagból.

A kollégiumban erőteljesen érvényesült az önkormányzat elve. A tisztviselőket az ifjúság a maga köréből szabadon választotta, a legfőbb tisztviselő a szenior és a contra-scriba volt. Az ifjúság saját ügyeinek intézése mellett beleszólhatott az ösztöndíjak és a jutatások kiosztásába is. Az iskola kapujánál a janitorok álltak őrt, a kollégiumon belül pedig a vigilek vigyáztak éjjelenként. Sok hagyományos tisztség élt még az önkormányzat keretén belül, szebbé, felelősebbé és tartalamasabbá téve az ifjúság életét.

A kollégium felsőtagozatos deákjai többnyire bennlaktak az internátusban. A lakószobákat kamaráknak nevezték, lakást ingyen kaptak a deákok, sokan még étkezést is. A kollégiumban szigorú rend és fegyelem uralkodott, feddés és dorgálás mellett bezárást és testi fenytékét is alkalmaztak.

A protestáns iskolák hazafias szellemben, a nemzeti független-

ség eszméitől fűtve nevelték az ifjú nemzedéket. Nehéz történelmi helyzetben helytállásra, a kultúra ápolására, nemzeti érdekek vállalására kész ifjúságot neveltek. A művelődés lehetőségét szélesebb polgári és kismemesi rétegek számára is hozzáférhetővé tették, igyekezvén az európai kulturális fejlődéssel is lépést tartani.

A katolikus egyház a 16. század második felében indította meg támadásait a reformáció ellen oktatásügyi téren. Ez a küzdelem hazánkban is a katolikus iskolaügy átalakulásához vezetett. A jezsuiták a 16. század közepén megtelepedve nálunk egymás után hozták létre iskoláikat, ahol főleg a birtokos nemesség és a gazdag polgárság gyermekeinek nevelésére vállalkoztak, alsofokú oktatással nem foglalkoztak. Főleg a városokban működő nagyszámu korszerű iskoláik hamarosan jelentős ellenfeleivé váltak a protestáns iskoláknak, amelyek néhány nagyobb kollégium mellett inkább a kisiskolák rendszerére épültek. Oláh Miklós püspök felsőfokúvá fejlesztette a nagyszombati iskolát, amelyből 1632-ben Pázmány Péter egyetemet alapított filozófiai és teológiai karral. Az egyetem vezetését a jezsuiták kezére bízta. Ez az egyetem 100 évvel később jogi, 200 évvel később orvosi karral egészült ki teljes karú egyetemmé, majd Budára kerülve őse lett a mai budapesti tudományegyetemnek.

Betelepült hazánkba a piaristák rendje is, és a többi szerzetes-rendekkel együtt kialakították humanisztikus jellegű gimnáziumaikat, erőteljesen hozzájárulva az ellenreformáció sikeréhez, az elnyomó, nemzetellenes Habsburg uralom ^{szilárdulásához} megerősítéséhez.

A 17. században a protestáns iskolázás jelentősen megerősödött. A nagyobb kollégiumok főiskolai tagozat^{ai}rendre kiépült^{ak}, ami az oktatás színvonalának emelésével járt. Neveléstörténetünk kiemelkedő ténye fűződik Bethlen Gábor erdélyi fejedelem uralkodásához. Olyan új értelmiséget akart felnevelni, akik hasznosan szolgálják az államot. Sok ifjút küldött ki magasabb tudományok folytatása céljából neves külföldi egyetemekre, majd a gyulafehérvári iskolát főiskolává fejlesztette híres tanárokat hívva be az országba /Alstedius, Bisterfeld,

Piscator/. Ugyanakkor törvényt hozott a jobbágygyermek^mek akadálytalan tanulásának biztosítása érdekében. Híres iskoláját 1658-ban az erdélybe betört tatárok elpusztították, de hamarosan Nagyenyeden folytatta hasznos munkáját. Az erdélyi unitárius egyháznak Kolozsvárott volt egy nagyobb iskolája.

A protestánsok a 17. században még csak a lányok számára hoztak létre anyanyelvi /u.n. nézeti/ iskolákat. Anyanyelvi elemi oktatás folyt még kis mértékben a városi és az egyházközségi iskolákban is, bár jelentősen háttérbe szorult a latin iskolázás mellett.

A birtokos nemesség nem küldötte gyermekeit még ebben a században sem nyilvános iskolába. Részben otthon nevelkedtek a családban, részben u.n. nemesi nevelést kaptak egy-egy főúr udvarában. Zrinyi Miklós a költő éles szavakkal ítélte el, ezt az elmaradott semmit se érő nevelést.

A feudalizmus elleni osztályharc fő képviselője ebben a korban a felső tiszavidéki mezőgazdasági árutermeléssel /gabona, bor, szarvasmarha/ foglalkozó mezővárosi parasztpolgárság volt, a falusi jobbágy^mságra támaszkodva. Antifeudális törekvéseikhez a puritánus szemléletű kálvinista prédikátorok nyújtottak ideológiai támogatást. A papság haladó tagjait a fejedelmi önkény, a földesúri patronátus, az egyházi hierarchia túlkapása szembefordították a feudalizmussal. A prédikátorok csatlakozása a mezővárosi parasztpolgárság törekvése^mhez tette lehetővé, hogy ez a mozgalom társadalmi jelentőségű anti-feudális harccá válhatott. ~~XXXXXXXXXXXXXX~~

A puritanizmus a kálvini protestánsizmus angliai változata, a feudális abszolutizmus ellen támadó angol polgárság vallásos köntösben megjelenő ideológiája. Először csak az egyházat akarták megreformálni és a feudális maradványoktól megtisztítani, s az egyház kormányzását a világiakból demokratikusan választott szervezetre a presbitériumra bízni. A puritánusok egy része /independensek/ még tovább ment követeléseiben az állam és az egyház szétválasztását, szabad vallásos szervezkedés jogát stb. kívánva. A feudalizmus erői

világosan látták, hogy a puritanizmus egyház elleni támadása, egyben a feudalizmus világi rendje elleni támadás is, amely a polgárság érdekeinek megfelelően, előbb, vagy utóbb polgári hatalmat, polgári köztársaságot akar megvalósítani. A puritánus mozgalom Angliára, Hollandiára és hazánkra terjedt ki.

A 30-éves háború folytán a német egyetemek nagy része elpusztult, s így a tanulⁿⁱvágyó magyar prédikátor-jelöltek jó része a holland és az angol egyetemeket kereste fel. Itt ismerkedett meg a puritánus eszmékkel, a fejlett polgárság magasszintű anyanyelvi kultúrájával, a hagyományos középkori verbalizmust és a skolasztikus módszereket támadó, s annak helyébe lépő baconi és descartesi polgári modern tudományossággal. Hazatérve ezeknek az eszméknek lelkes szószólóivá és hirdetőivé váltak, most már az összehasonlítás alapján jól látva népük feudális elnyomását, hazájuk elmaradott, szomorú sorsát. A puritánus eszméknek komoly tábora volt hazánkban is, a haladó polgárság, az értelmiség, főleg a tudós tanárok és a kálvinista prédikátorok körében, hogy csak Bisterfeld professzort, a gyulafehérvári ^{iskola} egyetem híres tudósát, Tolnai Dali Jánost és Comeniust a pataki és Apáczai Csere Jánost a kolozsvári iskola vezetőit, mint a legnagyobbakat említsük.

A magyar puritánus mozgalom kulturális célkitűzéseinek egyik első képviselője Tolnai Dali János /1666-1660/ Hollandiában tanult, majd öt éven keresztül Angliában ismerkedett meg a tömegmozgalom szervezésének jelentőségével és módjával. Hazatérve eszméinek terjesztése érdekében egész országra kiterjedő szervező munkát végzett, majd a pataki kollégium igazgatójaként puritánus szellemű papok kiképzésével tervezte a tömegek mozgósítását megoldani. Patakon, az oktatás teljes megreformálásával kezdte működését. A protestáns skolasztikus tankönyvek helyett korszerű tananyagot tanított. Az anyanyelv bevezetése érdekében a latin zsoltárokat Szenczi Molnár Albert magyar fordításában énekellette. Merészség^e jellemző, hogy Amesius "Technometria"-ját, a különféle foglalkozások könyvét is előadta, és tanítvá-

nyait puritánus gondolkodásává igyekezett átformálni. A protestáns reakciónak mégis sikerült Tolnait félreállítania, akinek haladó gondolatait azután Comenius folytatta. Tolnai távozása után a puritánus mozgalom középpontja Nagyvárad lett, itt folyt a legszínvonalasabb oktatás és itt működtek a puritanizmus legradikálisabb egyéniségei, a puritánus szellemű nyomdai termékek egész sorát jelentetve meg magyar nyelven.

1650-54^{-ig} Sárospatakon működött a kor kiemelkedő pedagógusa: Comenius. Lorántffy Zsuzsanna által történt meghívásában nagy szerepet játszottak a hazai puritánusok. Comenius abban a reményben fogadta el a meghívást, hogy hazája és népe felszabadítására az akkor erős és Habsburg-ellens érdélyi fejedelemséget sikerül megnyernie. Meghívó levelében a pataki kollégium újjászervezésével bízták meg. Hamarosan elkészíti a kollégium reformjának "A nagyfényű pataki főiskola eszméje" c. tervezetét és nekifog 7 osztályos panszofikus iskolája tananyagának összeállításához.

Nagy érdeklődéssel várt beköszöntő beszédében és "A nemzet szerencséje" c. művében erőteljesen megbírált a társadalmi viszonyainkat, a nemzet műveltségi állapotának és iskolaügyének elmaradottságát és egyben rámutatott a javítás módjára is. Az elmaradottság okát az iskolai oktatás hiányaiban vélte megtalálni. Bírálata, majd tervezete is éles támadás a hagyományos magyar skolasztikus nevelés ellen. A magyar oktatásügyet elmaradottnak minősít^{ette}: a nép műveletlen, mert hiányoznak az elemi ismereteket nyújtó iskolák, a magasabb iskolák kimerülnek a meddő latin nyelv oktatásában, de hiányoznak a többi szabad művészetek és az élet kívánta hasznos ismeretek, a főiskolák is csonkák, hiányoznak az orvosi és a jogi karok, a filozófia és a teológia oktatás pedig korszerűtlen. Erősen elmarasztalja az oktatás és a fegyelmezés használatos módjait. Az eretnek-mozgalmak és a puritánus eszmék haladó hagyományainak szellemében a magyar nevelőknek az anyanyelvi művelődés fontosságát hangsúlyozta.

Mindezeket a problémákat a pataki 7-osztályos panszofikus iskola

létrehozásával lehet és kell megoldani.

Comenius tervei szerint a panszofikus iskola 7 osztályból és 7 tagozatból áll, a gyermekeket 10 éves koruktól 17-éves korukig neve-
li, formálja. Az alsó tagozat 3 osztályra, a felső tagozat 4 osztály-
ra, vagy fakultásra oszlik. Az első osztálynak Vestibulum^{dnava}, a másodiké
Jánus, a harmadiké Atrium. Az alsó tagozat főfeladata a latin nyelv
megtanítása és elemi hittan, számolás, geometria, szépírás és ének
zenei ismeretek nyújtása. A panszofikus iskola céljának megfelelően
a felső tagozatban az emberi ismeret minden ágát kell tanítani. A fel-
ső tagozat fakultásai a következők: filozófia /ezen az elnevezésen fő-
leg a kor természettudományos tárgyai értendők/ 2. a logika, 3. poli-
tika, 4. teológia. A pataki iskolában az oktatás tanterv alapján, ó-
rarend-szerűen folyt. Az erőteljes testi és erkölcsi nevelést az ifju-
ság aktivizálásával, az önkormányzati elv bevezetésével oldották meg.
Comenius az oktatást tankönyvek alkalmazásával korszerűsítette, ez-
zel kiküszöbölte a sok időt kívánó jegyzetkészítést.

Panszofikus iskolájával olyan egységes és szervesen egymásra ép-
ülő iskolát hozott létre, ahol a tanítás az elemi dolgok főrészeinek
elemi tárgyalásától kezdve, a mesterségek és a tudományok ^{elsajátítá-} megismeré-
sén keresztül jut el az emberi társadalom megismeréséig. A tananyagot
a fokozatosság elve alapján Comenius 7 évre osztotta fel az ismeret-
szerzés baconi elve alapján, lehetőség szerint konkrét tényekből in-
dulva ki igyekezett azokat az érzékek elé állítani, képekkel, rajzok-
kal, példákkal, vagy érzékletes elődással. A tanítás korszerű módsze-
reként itt alkalmazta legtervszerűbben a dedukció helyett az indukci-
ót, tekintélyi elvek helyett a szemléltetésen nyugvó megértetést.

Panszofikus iskolája azonban hazai hagyományaink szellemében
megmaradt, csak teológiai karral rendelkező csónka főiskolának.

Comenius Sárospatakon iskolaszervezői munkája mellett jelentős
irodalmi tevékenységet is végzett. Panszofikus iskolája alsó tagoza-
tának latin tankönyveit hazai viszonyainknak megfelelően átdolgozta.

"Iskolai színjáték" c. a Jánua tartalmát 8 színjátékba feldolgozta.

Itt készítette legnépszerűbb illusztrált tankönyvét az "Orbis Pictus t./Az érzékelhető világ képekben/ is, amelyet több évszázadon keresztül használtak Európa-szerte.

Comeniusnak nem sikerült II. Rákóczi Györgyöt megnyernie hazája felszabadítása érdekében megindítandó Habsburg-ellenes háborúba való részvételre, pedagógiai elgondolásait^{és} panszofikus iskola szervezésével kapcsolatos munkálkodását sem támogatták kellően, ezért 1654-ben visszatért Lisszába.

Sárospataki működésének rövid 4 esztendeje mégis maradandó hatást gyakorolt a magyar közoktatásügyre. Hazánkban végzett elméleti és gyakorlati munkássága az egyetemes neveléstörténetnek is értékes mozzanata.

Apáczai Csere János pedagógiai tevékenysége

/1625 - 1659/

A hazai puritánus mozgalom legnagyobb alakja Apáczai Csere János szegény székely családból származott, iskoláit Kolozsvárott és Gyulafehérvárott végezte. Egyrészt kora elmaradott oktatási módszereit tapasztalhatta itt, másrészt pedig -főleg Gyulafehérvárott- erőteljesen puritán hatások is érték. A kollégium tanárai ebben az időben haladó eszméket hirdettek, Comenius nyelvkönyveiből a polgárság törekvései csendültek ki, az életnevelés eszméje, a mesterségek ismeretének fontossága, a tudományok megbecsülésének és rendezésének igénye.

Bizonyára hatást gyakorolt rá Kereszturi Pálnak az udvari nemes iskola vezetőjének gyakorlatias és már az anyanyelvet is használó oktatási módszere. Kereszturi először anyanyelven tanította meg az olvasását, írást, s csak azután tért rá a latin nyelv oktatására, a gyakorlásra pedig sok időt fordított. A szelíd, emberséges bánásmód híveként a testi fenytést határozottan elvetette, és tanulás mellett játékokra is biztosított elegendő időt. Tehát Apáczai már külföldi útja előtt Erdélyben erőteljes puritánus hatásban részesült, megismerte a mozgalom vezetőit, eszméit és a szervezés hazai eredményeit is.

Teológiai tanulmányainak befejezésére református egyházi ösztöndíjjal Hollandiába utazott, ott 5 évet töltött el és doktori fokozatot nyert. Hollandiában megismerte a nyugati, fejlett polgárság gazdasági, kulturális életét, elszomorodva látta, hogy hazája minden téren lemaradt a fejlődésben. Sokat foglalkozott a haladó polgári tudományokkal, a teológia és a filozófia kiváló művelőivel. Ennek hatására erősödött meg puritánus-vallási felfogása, amely gondolkodását döntően megszabta. Ekkor kezdett foglalkozni a polgári filozófia leghaladóbb irányával, Descartes racionalizmusával is, amely tudományos felfogásának alakulására volt nagy és élete további szakaszában egyre nagyobb befolyással. Ez a két ellentétes irányú szellemi hatás alakította ki vallásos és tudományos /cartesianus/ szemléletmódját, akadályozta meg, hogy a cartesianizmus teljes felfogásáig -bár ahhoz élete során egyre közelebb került- eljuthasson. Ez a világnézeti kettősség a forrása azoknak az ellentmondásoknak is, amelyek egyrészt munkásságában, másrészt pedig kiváló művében a cartesianista szellemben megírt Magyar Enciklopédiájában elő-előbukkannak.

Ugyancsak Hollandiában tanulmányozta a különböző szaktudományokat is, itt gyűjtve össze jó részben könyvének anyagát.

A teológiai doktorátust megszerezte, de már Hollandiában elhatározta, hogy egész életét, mint nevelő, a magyar nép kulturális felnevelésére fordítja. Apáczai a hazaelmaradottság fő okának ugyanis a rossz iskolaszervezetet és a tanítás hibás módját tartotta. A lelketlen grammatizálás helyébe az összes tudományoknak anyanyelven való oktatását kívánta állítani. Ezért fogott hozzá már külföldön nagy művének a Magyar Enciklopédiának megírásához, mondván: "Nem halok meg addig, míg magyar nyelven nem közlöm a magyarokkal az összes tudományokat."

Hazatérve 1653-ban a gyulafehérvári kollégiumban kapott segédtanári beosztást. Ebben az időben már a fejedelem a nemességre és az egyhárra támaszkodva harcot indított a feudalizmus megerősítése érdekében és forradalomtól tartva, nyíltan fellépett a puritanizmussal

szemben. A kollégium puritán szelleme is hanyatlóban volt már, amikor Apáczai megkezdte nevelői tevékenységét.

Oktató munkájának bevezetéseként Apáczai Vergilius 'Georgikáját' magyarra fordította, a felmerült szövegmagyarázatokat pedig természetudomány^{ös}, korszerű megjegyzésekkel látta el. Ez a mérész reform tanítványainak lelkes tetszésével találkozott.

"A bölcsesség tanulásáról" c. beköszöntő beszédében feltárja iparunk elmaradottságát, amelynek -szerinte- nagymérvű tudatlanságunk az oka. Javaslatot tesz a kollégiumi oktatás színvonalának emelésére. A kollégium középiskolai tagozatán 5-6 évig csak latin nyelvet és katekizmust tanítottak. Apáczai az anyanyelvi olvasás és írás jó megtanulása után az összes tudományok alapjait, tehát enciklopédiájának egész anyagát akarta taníttatni, még pedig magyar nyelven. Ezen kívül tanulnának még a diákok latán, görög és héber nyelveket is. Erre a középiskolai tagozatra épülne fel a 4 választható felső tagozat. Apáczai reális iskolaszervezetének megvalósítása nagy haladást jelentett volna hazai viszonylatunkban.

A közműveltségi, u.n. enciklopedikus tananyagot -éppúgy, mint ma- a középiskolában akarta tanítani, ezzel mintegy előkészítve a felsőfokú oktatást, amelyet a legmagasabb szintű szakemberképzés /orvosi, jogi, közhivatalnoki, papi/ szolgálatába kívánt állítani. Comenius a mindenkinek megtanítandó, u.n. panszofikus ismereteket a felső tagozatban akarta csak gyűjtani. Ime Apáczai az anyanyelvnek egy évfolyamba való bevezetésével is milyen minőségi változást tudott létrehozni az oktatás anyagában. Comenius pataki tervezetében csak teológiai fakultás szerepelt, Apáczai viszont már négy kart kívánt létrehozni, ezzel a többi tudományt a teológiával egyenlő szintre emelve.

Javaslatára nagy ellenkezést váltott ki, mérész újításait nem fogadták el. Ekkor egy másik tervvel állt elő. Az iskolás kort a tanulók fejlődésének alapján 3 szakaszra bontotta, s ennek megfelelően alsó-közép és felső fokú iskolázásról beszélt. Az alsófokú iskolá-

ban anyanyelven írást-olvasást tanulnának a gyermekek, a középiskola nyújtaná az által³kívánt enciklopedikus anyagot, felső fokon a 4 fakultás zárná le a szervezést.

Neves munkája a "Magyar Logikácska" című tankönyve is, amelyet Ramus logikája alapján írt. Az elvont tételeket gyermekekhez közelálló példákkal igyekezett megvilágítani. A skolasztikus logikával való szembeállása miatt értéke ennek a könyvnek az elméletnek a gyakorlatához való közelítése.

1655-ben fejezte be Hollandiában megkezdett művét a "Magyar Enciklopédiá"-t, amelyet -amint maga is mondotta- minden tudományból magyarrá tenni akart valamit. Az össze korabeli tudományokat 11. fejezetben dolgozta fel. Az első fejezet a bölcsellettudományá, amelyet Descartes alapján ismertetett. A 2-3. fejezet a logikát, a 4-5. a matematikát, a 6. fejezet az égi dolgokat /csillagászatot/ ismerteti Kopernicus alapján. A 7. fejezt a "földi dolgok"-at tárgyalja. Ebben a fejezetben földrajzi, fizikai, geológiai, orvosi és természetrajzi anyagot ^{tárgyal} ~~dolgoz fel~~. A 8. fejezet gazdaságtant, a 9. történelmet, a 10. erkölcsant és jogtudományt foglal magában. Ez a fejezet tartalmazza Apáczaianak az iskolákra, tanítókra és a tanulókra vonatkozó gondolatait is. A 11. fejezt foglalkozik a teológiával. Enciklopédiája korszerűségének és haladó voltának bizonyítéka az is, hogy ~~művének~~ 2/3-a a természettudományok ismertetésével foglalkozik.

A Magyar Enciklopédia tartalmazza kora iskolában tanítható szükséges ismereteket, az általános műveltség anyagát. A /mű/ tartalmi ismertetése is szemlélteti, hogy az enciklopédia -a teológiával szemben- nagyobb gondot fordít a reális tudományok tárgyalására.

A dolgokat két csoportra osztja, a természet világosságánál és a biblia világánál megismerhető dolgokra. Az előbbiek a természettudományok, amelyeket a cartizmus materialista felfogásában ismertet. Az utóbbiak az ember életét tanulmányozó tudományok /teológia, etika, ökonómia, politika, jogtudomány/, amelyek feldolgozásán erőteljesen megmutatkozik Apáczaianak puritánus-vallásos szemléletet. Az Encik-

lopédia szellemére és szerkezeti felépítésére a decartizmus rányomta a bélyegét, de tartalmának ellentmondásai megvolágítják Apáczai világnézetének kettősségét, ingadozását, bár ő nagyon bátran mind a két dolog külön igazságának elvét fogadta el.

A Magyar Enciklopédia nem eredeti alkotás, magyarnyelvű tankönyvnek készült. A hazai puritánusoknak a 40-es években egyik legfontosabb követelése az anyanyelvi iskolák felállítása volt, ezt követelte Comenius is. Apáczai gyulafehérvári iskolaszervezetének is az alapfokú anyanyelvi iskola az alapja, mint a középiskolák fundamentuma. Bár Apáczai sem igényelhettkorában a közép- és felsőfokú oktatás anyanyelvűségét, de azt mégis-legalább egy osztályban- nyugati tapasztalatainak kipróbálásaként- bevezette. Az Enciklopédiát a triviális gagozat 2. osztályában magyar nyelven javasolta tanítani.

Az Enciklopédia legnagyobb érdeme természettudományos felfogása, jellemző jegye pedig a haladó gondolatoknak elmaradt, tudománytalan nézetekkel való keveredése. Apáczai azonosítja magát a cartizmus kőmogoniájával, lelkesen és elsőként ismerteti hazánkban a Kopernikus-rendszert; a fizikai jelenségek megértésében elegendőnek tartja az anyagot és a mozgást, a fizikában ésszerű magyarázatokra támaszkodik. Korszerű csillagászatot, élettant, pszichológiát és orvostudományt állít össze az Enciklopédiában forrásai alapján. Ugyanakkor kritikátlanul évezredek elméleteket is közöl. Az állat-, növény- és az ásványvilág feldolgozásában mesés hiedelmeket és naívságokat is átvesz. Nagyra becsüli a világi tudományosságot és azt nem rendeli alá a dogmák uralmának. Ez a természettudományos szemlélet ugyanakkor nem okoz számára konfliktust, mert nem ütközik össze valóságos, puritán meggyőződéssel. Apáczai teológus maradt ugyan, de hazánkban mégis elsőként ismertette kora modern természettudományos eredményeit.

Enciklopédiájában nyíltan hitet tesz a puritánus elmélet hazánkban reális követelménye: a presbiteri-egyházkormányzás mellett. Művé-

ben megtalálható a népfelség és a zsarnokölés teóriája is, amely korábban Nyugaton a legradikálisabb politikai gondolatnak számított. Apáczai azonban nem jutott el a társadalmi szerkezet megváltoztatásának gondolatához, s bár az egyéni szabadságot követelte, növelni akarta a szabadok számát, a jobbágyok súlyos helyzete ellen tiltakozott, az úr és szolga viszonyát mégis isten rendelkezésének tartotta, és a haza jobb sorsát a nemességtől várta.

Bisterfeld halála után a kollégium új igazgatója a lefejezett angol király volt udvari papja lett, aki az angol forradalom elől menekült külföldre. A fejedelem támogatásával vitát provokált Apáczaival egyház-kormányzati kérdésekről. Apáczai nyíltan hitett tett puritánus meggyőződése mellett, amiért a fejedelem megfosztotta tanári ~~állásától~~ beosztásától. Jól jövedelmező papi ~~xxx~~ állások felkínálásával szerették volna Apáczait eltávolítani nevelői pályáról^a, de ő nem volt hajlandó visszavonulni. Lorántffy Zsuzsanna Patakra hívta, de végül is a kolozsvári iskola igazgatását bízták rá 1656-ban. Ugyanakkor a fejedelem iskolatörvényével eleve megakadályozta, hogy ott iskolareformatori tevékenységet fejthessen ki. Elrendelte ugyanis, hogy minden erdélyi iskola a gyulafehérvári kollégium tanterve szerint taníthat csak, tilos mindenféle újítás és felsőbb tudományokat is csak Gyulafehérvárott szabad tanítani. Pedig Apáczai "Az iskolák fölöttébb szükséges voltáról" c. kolozsvári beköszöntő beszédében közvetlenül a fejedelem iskolatörvénye előtt, komoly reformokat hangoztatott. Ebben a művében ő is, mint Comenius, erőteljes társadalomkritikát gyakorolt, s bár a hazai viszonyokat nagyon jól ismerte, tapasztalatlansága és fiatalsága következtében még nem látott olyan élesen, mint az akkor már világot járt idős Comenius. A bajok okaként most is kulturális elmaradottságunkat említi -hiszen az állam alapjának az iskolát tartja.

Ebben a beszédében is bírálja az elmaradt erdélyi állapotokat, az írástudatlanságot, az iskolák szomorú helyzetét. A bajok forrása-

ként felsorolja a tanulók restségét, a tanítók szegénységét és papi pályára való vágyakozását, a papok gögjét, akik lenézik a tudományt és annak terjesztőit a tanítókat és az iskolafelügyelők műveletlenségét.

1657-ben Barcsay Ákos erdélyi fejedelem helyzetének megerősítése érdekében erőteljesebben támaszkodott a puritánizmusra. Apáczai érkezettnek látta az időt tervei megvalósítására. Kolozsvári partikuláját kollégiummá kívánta fejleszteni, tervezetet nyújtott be a fejedelemnek "Egy akadémia felállításának módja és formája" címen. Tervezett akadémiáján már ninc s triviális iskola, csakis a felső oktatás négykara. Az akadémián 11 professzor tanított volna, külföldi és magyar tudórok egyaránt. Tervezetének megvalósítására sajnos nem kerülhetett sor, mert Erdélyben a belső és külső háborúk miatt, a békés építés lehetősége megszűnt. Erőltetett tempóban végzett munkája Apáczai szervezetét felőrölte, megbetegedett és 1659. év végén fiatalon meghalt.

Apáczai pedagógiai törekvéseit tudatosan hazánk polgári átalakításának szolgálatába állította. Eszménye a vallásos, de haladó módon gondolkodó, a tudományokat jól ismerő és azokat a termelésben okosan fel is használó polgár. Küzd a feudalizmus elmaradt, korszerűtlen rendje, egyházi szervezete ellen, ugyanakkor, mint humanista, a klasszikus kultúra alapos ismerője és egyben lelkes híve.

Gondolkodása tipikusan tükrözi a hazai gazdasági és társadalmi viszonyokat, amelynek vetülete pedagógiájában is megmutatkozik.

A puritanizmushoz, amely a polgárság vallásos formában megnyilatkozó polgári demokratikus követelményeinek kifejezője, Apáczai ragaszkodott, mert ha kissé eltúlozva is, de úgy vélta, hogy e követelések objektív feltételei hazánkban is rendelkezésre állanak. A presbiteri egyház-kormányzáshoz való ragaszkodása kifejezője társadalmi síkon is fennálló polgári-demokratikus igényeinek. Ez a tény Apáczai Csere János életében teljesen világos, hajlíthatatlanságának, egyházi síkon megjelenő reformjaihoz való szilárd ragaszkodásának ez a bá-

zisa. A descartizmusnak Apáczai gondolatvilágára gyakorolt korlátozott hatása is társadalmi fejlődésünk akkori szintjében gyökerezett.

Apáczai gondolkodásában ez a két eszmerendszer keveredett, konkrétan tükrözve a még mindig erősebb feudálizmus nyomása alatt csak alig bontakozó polgári erők gyengébb voltát. Hazánk gazdasági és társadalmi fejlődésének korabeli viszonyok között nálunk csak a puritanizmus válhatott a félparaszti-polgári rétegek mozgósításával forradalmi erővé. Ezeket az erőket akarta Apáczai felhasználni arra, hogy az elmaradt magyarságot európaivá tegye. Társadalmi és politikai reformjait az iskolán keresztül akarta megvalósítani. "Ami Zrinyi számára a fegyver, a jó vitézi resolúció"- ugyan az Apáczáinak az iskola a könyv, "a haza megmaradásának eszköze."

Fenntartás nélkül bízik a kultúra, az iskola társadalomreformáló erejében. Példaként a hollandusokat említi, akiknek -téves véleménye szerint- a spanyolokkal szemben nemzeti függetlenségét az akadémiák szerezték vissza. Apáczait áthatja a nevelés erejébe vetett feltétlen hite, s egész életművéből árad pedagógiai optimizmusa. Az iskolát alkalmas eszköznek tartja feudális társadalmunk polgári társadalommá való átalakítására.

Ez a hatalmas, társadalmi méretű feladat olyan iskolareformmá oldható csak meg, amely az oktatásügy minden területére kiterjed. Apáczai ennek a hatalmas feladatnak a megoldására vállalkozott, így őt első művelődéspolitikusunknak is tekinthetjük.

Nem véletlen, hogy kolozsvári székfoglalkóján az iskolák szükségességéről beszél, de erre a forradalmi tette, most már az egész nemzet, egész nemzetét szólítja fel: "Ideje hát, hogy felébredj, te álmos, te mámorosk, te hályogosszemű magyar nép!.....Élts alsó iskolákat!" Apáczai az iskolát tartja minden jó forrásának, amely felfrissíti az államot és az egyházat.

A nevelővel szemben is új követelményeket támaszt. Tekintse munkáját élethívátásának, mutasson példát tanítványainak, legyen tudós

és mestere a nevelésnek, tanításnak.

Azonban a tanulóknak is meg kell változniuk. Erős akarattal, fáradtságot nem sajnálva kell tanulniuk. Hasznos tanácsokat ad a tanulási eredményességének fokozása érdekében.

Világosan látta, hogy az új társadalom igényeit ~~ha~~ elégítheti ki az egyoldalúan humánus embereszmény. Ezért jelentős mértékben megváltoztatta a hagyományos művelődési anyagot kora legújabb tudományos eredményeinek iskolai tananyagként való felvételével. Az ő általános műveltség-eszménye lényegesen kibővült reális ismeretekkel. Ebből a műveltségből ugyan nem zárta ki a humanista tudományokat, de koncepciójában a reális tudományok előtérbe kerültek. Hangsúlyozza a tudományok összességét, ezért kell az iskolában is az ismeretek rendszerét tanítani.

Apáczai ezt a korszerű műveltségi anyagot gyűjtötte össze enciklopédiájában. Műve az első olyan tankönyv, amely magyarul és tudományos igényrel tartalmazza az életben szükséges és hasznos ismereteket, amint az maga Apáczai is ^{mondotta} hangsúlyozta. A Magyar Enciklopédia a decartizmus szellemében megírt első olyan magyar nyelvű tankönyvünk, amelynek legfőbb didaktikai célja az ismeretek összefüggő, átfogó rendjének megteremtése.

Apáczai úgy vélte, hogy a cartizmus módszerében, a matematikai dedukcióban megtalálta azt az eljárást, amely lehetővé teszi a tudományok összefüggésének megragadását. Ugy gondolta, hogy "kisszámú és nagyon világos elvekből az egész emberi bölcsesség levonható". Tehát néhány alapelvből akarta levezetni és áttekinthetővé tenni a tanítást, amely így könnyűvé és gyorsá válik.

Ez a didaktikai szemléletmód iskolaszervezetét is meghatározta. A deduktív módszer megkívánta, hogy az eredményes és sikeres főiskolai oktatás érdekében az alapvető ismeretek enciklopedikus rendszerét már a középiskolában megismerjék a tanulók.

Comenius, Bacon empirizmusa alapján azt ^{vallotta} hangsúlyozta, hogy a

megismerés folyamata az egyes dolgok elemzéséből indul ki, nagyszámú tényre támaszkodva általánosítással jut el az egyestől - az általánoshoz. A megismerés empirikus, induktív módja és az ezek alapján megállapított didaktikai elveken nyugszik Comenius pataki iskolaszervezete. Ő az egyszerűbb feladattól halad fokozatosan a bonyolultabb felé, a dolgok főbb részeinek megismerésétől az emberi társadalom megértéséig.

A két pedagógusnak a megismerésről vallott ellentétes nézete az oka annak, hogy iskolaszervezeti, de didaktikai nézeteik is különbözőek. A baconi ismeretelmélet alapján álló Comeniusi empirizmus pl. sokkal fontosabbnak tartotta a szemléletesség elvét, mint a racionalista Apáczai. Ezért hiányzik Apáczai műveiben még az Enciklopédiában is a szemléleti anyag, és általában ezért nem is sorol fel sok magyarázó példát. A reáliák tanításakor azonban -talán éppen Comenius hatására- hangsúlyozza a szemléletesség és a gyakorlatiasság elvét is.

Enciklopédiájában ismerteti a jó tanításra vonatkozó módszertani ~~elveit~~ ^{elveit} ~~ismereteket is~~. A tanítás világos, rövid, és teljességre törekvő legyen, alkalmazkodjék a növendékek értelméhez. Csak a szükséges dolgokat kell tanítani, úgy azonban, hogy azt a tanulók alaposan meg is értsék. Szól az ismétlés, a gyakorlás, az érdeklődés szerepéről, a pihenés, a munka és a felüdülés váltakozásáról, ismeri a távlatok mozgósító szerepét. Ezekkel az elvekkel messze megelőzi korát, küzdve annak mechanikus verbalizmusa és formalizmusa ellen.

Jelentős Apáczai módszertani felfogása a latin nyelv tanításával kapcsolatosan is. A latin nyelv tanítását nem tartja jónak, mert csak nyelvtant oktatnak tárgyi ismeretek nélkül. Szükségeseznek tartja, hogy az idegen nyelvoktatást tárgytanítással kapcsolják össze /számтан, mértan, fizika stb/, vagy a reáliák tanításával készítsék elő. Így a szónak lesz jelentése a tanuló számára, a szó és a tárgy szorosan összekapcsolódik.

Több iskolaszervezeti javaslata közül legfejlettebb a kolozsvári

és legalkalmasabb is reformeri terveinek megvalósítására. Gyulafehérvárott még erősen köti kezét a hagyomány, még nincs ereje a Sturm-Troendorff-féle kollégiumi rendszer megreformálására. Kolozsvárott azonban már lerázza magáról a külföldi mintát, részekre tagolt, de mégis összefüggő rendszert alkot, háttérben igazi egyetemmel.

Iskola rendszerének alappillére a nép által felállítandó és minden faluban működő anyanyelvű alsóiskola, ahol olvasást, írást tanítanak. Ezzel a gondolatával Apáczai a népiskola megalapítója lett hazánkban. A következő fokozat a latin nyelvet tanító triviális iskola, vagy középiskola, amely azonban az alapvető reáliák oktatásával a főiskolákra készít elő. A főiskolák adják a legmagasabb fokú képzést. A triviális iskolák után az akadémián 5-6 évig az "ars"-okkal foglalkoznak a tanulók. Erre épülő 5-5 éves tanulmányi idővel jogi, orvosi és teológiai fakultást lehetett volna végezni doktorátussal egybekötve. E

Ezzel a tervezetével Apáczai létrehozta az első, egységes, népiskolára épülő magyar iskolarendszert.

Barcsay Ákos fejedelemnek ^{ajánlott} akadémiai tervezete tulajdonképpen olyan 4-fakultású egyetem terve, amelynek már nincs triviális tagozata, de a felvétel feltétele annak elvégzése. Teljes egyetemi tervének megvalósulása esetén hazánkban egy évszázaddal korábban megkezdődhetett volna a teljes egyetemi oktatás.

Apáczai tervezetében az oktatás az alsófoku iskolában anyanyelven folyik. A közép- és felsőoktatás nyelve latin, csak az Enciklopédia anyagát tanítaná anyanyelven. Nagy érdeme Apáczainak az anyanyelv jogának az oktatásban való ^{biztosítása} hangsúlyozása. Érdemeket szerzett a magyar tudományos nyelv megteremtésére irányuló törekvéseivel is.

Ugyancsak ő hangoztatta -hazánkban először- a világi értelmiség hiányának hátrányait. A fejlődő államnak szüksége van bírakra, képviselőkre és predikátoroktól független pedagógusokra.

Apáczai Csere János ^{művelődésügyünk} egyik legkiemelkedőbb alakja. Nagysága abban rejlik, hogy a túlhaladott feudális társadalom helyett egy olyan

új társadalom felépítéséért küzdött, amely népét és hazáját gazdasági, társadalmi és kultúrális elmaradottságából kiemeli, művelté, gazdabbá és boldoggá teszi. Célja érdekében olyan oktatási rendszert hozott létre, amelynek minden részlete logikusan belekapcsolódik a nemzet felemelésének tervezetébe. Ezt szolgálta anyanyelvi népiskolára épített egységes iskolarendszerével, újtipusú iskoláival, tanulóival, nevelőivel, polgári racionalizmustól áthatott természettudományos jellegű, ~~konszerű~~ ~~tantanyagával~~ és haladó oktatási elveivel. A nevelés nagyszerű feladatába vetett törhetetlen hite, életcéljához, haladó elveihez való rendíthetetlen ragaszkodása, magasrendű nevelői hivatástudata Apáczai Csere Jánost maradandó példaképpé avatja.

A század második felében folyó háborúskodás, a török, tatár pusztítások, Erdély függetlenségének elvesztése következtében a protestáns iskolaügy lehanyaglott. A gyulafehérvári és a nagyváradi híres kollégiumok elpusztultak, az ellenreformációt kiszolgáló császári csapatok a pataki kollégium mellett még sok protestáns iskolát szüntettek meg. A pataki diákság tanáraival együtt egészen Rákóczi szabadságharcáig -szinte bujdosott- hol itt, hol ott telepedett le ideiglenesen. A szép reményekre jogosító s csaknem már az egész országot behálózó partikuláris iskolarendszer rövidesen elpusztult.

Csak Rákóczi szabadságharca idején fejlődhetett zavartalanul valamennyi felkezet iskolaügye, ugyanakkor azonban az országgyűlés eltávolította az országból a Habsburg érdekeket kiszolgáló jezsuitákat.

A kapitalizmus szabadversenyesszakaszának neveléstörténete

a./ John Locke /1632-1704/ pedagógiai gondolatai

Locke a polgári forradalomban győztes, de végül is a nemességgel kiegyező liberális burzsozia képviselője. Erre a korra bányomja bélyegét a vagyonos osztályok kompromisszuma, a népi tömegek rovására. Maga Locke is-Engels szerint-"az 1688-as osztálymeg egyezés rmeke". Gondolkodására jellemző a haladó és visszahuzó erők küzdelme, és kompromisszuma.

Politikai téren a presbiteriánusokkal tart kapcsolatot, akik küzdenek az abszolút monarchia ellen, de a népi tömegek demokratikus törekvéseivel is szembeállnak.

Ismeretelméleti álláspontja szerint az embernek nincsenek veleszületett eszméi, a lélek az ember megszületésekor fehér lap "tabula rasa", minden ismeretének és erkölcsi nézetének végső soron a tapasztalat a forrás. Locke sensualista, nagy jelentőséget tulajdonít a tapasztalatnak, mint ismereteink forrásának, ugyanakkor azonban azt állítja, hogy a dolgok végső mivoltukban, megismerhetetlenek.

A veleszületett eszmékről szóló cartesiánus elmélet tagadásával erőteljesen növelte a nevelés jelentőségét és ezzel a pedagógiát tapasztalati alapra helyezte, de ugyanakkor ~~eredmény~~ engedményeket tesz a racionalista-idealista irányoknak is. Hangsúlyozza az értelem művelésének jelentőségét, gondolkodó embert akar nevelni, aki az ész kritikájának veti alá mindazt, amit tanul, értelmére támaszkodva maga alkot véleményt a dolgokról.

Locke a tapasztali lélektan uttörője, kitűnő lélektani megfigyeléseit hasznosítja a nevelésben. Hirdeti, hogy a gyermek sajátos lelkialkatának gondos tanulmányozására van szükség, a gyermeket meg kell figyelni.

Nevelésre vonatkozó gondolatait a "Gondolatok a nevelésről" c. munkájában gyűjtötte össze. Amíg Comenius inkább az oktatás kérdéseivel foglalkozott, addig Locke a nevelés problémáira irányította a figyelmét főleg.

Locke filozófiai álláspontjának megfelelően a nevelésnek nagy jelentőséget, nagy hatalmat tulajdonított. Azt mondta magáról: ".....olyannak tekintettem a fiatal uri embert, mint a fehér lapot, vagy a viaszt, amit tetszés szerint lehet alakítani és képezni". Véleménye szerint az emberek 9/10-ed része a nevelés által lett azzá, ami.

Szerinte a nevelés célja a művelt urianber a "gentleman", aki jól forog a világban, a társadalomban, okos, ügyes, gyakorlatias. Utilitarista céljainak megfelelően Locke neveltjének csak azt kell tanul-

nia, ami szükséges és hasznos, hogy társadalmi helyzetének megfelelően tudjon viselkedni magának és embertársainak hasznára.

Az Neveléttörtének ~~Lacke~~ legnagyobb érdemének a testi nevelés elméletének megalkotását tartja. Gondolatok a nevelésről c. művének 1/3-a a testi nevelésről szól. Mint orvosnak az a véleménye, hogy a sikeres szellemi képzés előfeltétele az egészséges szervezet, ezért könyvében a testi nevelés tárgyalása megelőzi az erkölcsi és az értelmi nevelést. Jórészen ma is helytálló tanácsokat ad a test edzésére és az egészséges életmódra nézve.

Locke szerint a gentlemann értékét nem ismereteinek mennyisége, hanem erkölcsi magatartása dönti el. Locke a tudásnál az erényt többre értékeli, ezért pedagógiái rendszerének középpontjában az erkölcsi nevelés áll. A középkori vallás-erkölccsel szemben a szenzualista polgári erkölcs hive, amely szerint az erkölcsi jó és rossz kritériuma is az egyén haszna és kára. Az egyéni érdeknek és a társadalom érdekének összhangját az ész fegyelme biztosítja. Locke kidolgozta az erkölcsi nevelés elméletét. Szerinte az erkölcsiség abban áll, hogy a lélek erős, mindig alá tudja rendelni magát az értelem szavának, hajlamait, vágyait képes legyőzni, háttérbe szorítani. Már a kisgyermeket korán hozzá kell szoktatni, hogy vágyaival szemben értelmére hágasson, még kell erősíteni akaratát, hogy szenvedélyeit meg tudja fékezni. Becsületérzést, fegyelmet, önuralmat, szorgalmat, mértékletességet, igazságosságot, a polgárság legfőbb erkölcsi tulajdonságait kívánja Locke a gentlemann erkölcsének alapjává tenni. Az angol polgár legfontosabb erényére: becsületérzésre nevelni -Locke szerint- az erkölcsi nevelés nagy titka, végső célja. A fenti erényekben szoktatás és példa révén jutnak a gyermekek. A nevelésben alkalmazkodni kell a gyermek egyéni adottságaihoz. Jutalmazásra és ~~nevelésre~~ büntetésre is szükség van a nevelésben, a büntetés azonban sohasem legyen túlszigorú. A testi fenyítéket általában elveti, mert igazi eredményt nem hoz, szolgálékúvé tesz. nem őszinte szabad polgárokat, hanem csak képmutatókat nevel. Csak végső esetben enged meg, ha a

gyermek szembeszáll nevelőjével, vagy makacskodik, minden más esetben az erkölcsi fegyelmezés híve.

A vallásos nevelést nem veti el ugyan Locke, de küzdve minden klerikalizmus, szertartásosság, ~~xxx~~ bigottság ellen, azt a déizmus álláspontjáról oldja meg. Véleménye szerint az isten fogalmát már korán ki kell alakítani a gyermekben, de ugyanakkor kerülni kell minden olyan érthetetlen elméletet, amely megzavarná a gyermeket.

Az ~~erkölmi~~ nevelést Locke nem tartja fontosnak, csupán az erkölcsi nevelés eszközének tekinti. Az úriembernek csakis olyan ismeretekre van szüksége, amelyeket az életben hasznosítani tud, és amelyeknek segítségével formális képzése megoldható. A művelt angolnak anyanyelvén kívül tudnia kell francia nyelven, beszélni, a politika és a kereskedelem nyelvén, s latinul társalognia. A realitásokat szintén fontosnak tartja, leghasznosabbak a számtan, mértan, csillagászat, földrajz, történelem, politikai és jogi ismeretek, valamint az etika. Ebben a képzésben szerepet kap a gyorsírás, könyvvitel, rajz, tánc, zene, vívás és a lovaglás is.

A feudális oktatás humanista, életidegen anyaga helyett a polgárság érdekeinek megfelelően megalapozza a világi, a hasznossági szempontokat kielégítő új ismeretanyagot.

Az oktatás módszerére nézve is hasznos tanácsokat ad. Hangsúlyozza az oktatás érdekessé tételének, motiválásának a jelentőségét, a gyermeki aktivitás felhasználásának fontosságát.

Munkára-neveléssel is foglalkozik, de pusztán csak hasznossági szempontból. A kézműves mesterségek nemcsak önmagukban hasznosak, hanem egészségi szempontból, a szabadidő helyes kihasználása és a szellemi munka ellensúlyozása miatt is. A korabeli közös iskolai oktatásról nagyon rossz véleménye van. Káros hatással volna az úrifiúkra az odajáró gyermektársaság is. Ezért az otthoni, magánnevelés híve. A házitánítóval szemben komoly követelményeket támaszt. Fő feladatának a tudásvágy felkeltését tekinti. A magán nevelés elvéhez való ragaszkodása -Locke pedagógiának- főleg osztályszempontokból táplálkozva hi-

x Ugy is; hogy az egyesítség testi és lelki fejlődés feltétele
a fizikai munkára épül. A testi és lelki munka együttes, és
kapcsolatban a munka fejlődésének tárgya.

anyosága.

A fejlődő kapitalista termelés munkaerő szükségletének kielégítése céljából azt javasolja, hogy törvényileg biztosítsák a vagyanatlanok munkakényszerét, gyermekeiket^{nek} pedig 3-14 éves korukig u.n. munkaiskolákba való járását. Ezekben az iskolákban a gyermekeket a munkanevelés módszereivel a kétékezi munka ismeretére és szeretetére nevelik, vallásos, sorsukkal megelégedett emberekké formálják. A községek az iskoláztatás költségeit a gyermekek munkájából fedeznék.

A polgárság érdekeinek alárendelt munkára nevelési javaslatok közül közismert John Bellersnek munkakollégiumok felállítására vonatkozó tervezete. Bellers gazdasági vállalkozásként kívánná megszervezni intézményeit, nem kényszerből, mint Locke. Határozottan felismeri a munka emberformáló szerepét és az együttes iskolai oktatás értékeit.*

Locke pedagógiai rendszerének érdekes vonásai közül kiemelkedik a nevelés szerepének nagyra értékelése, hite a nevelés erejében. Oktatás szempontjából legalább elvileg, mindenkit egyenlőnek tekint /tabula rasa/. Az erkölcsöt nem vallási, hanem társadalmi eredetűnek tartja. Az oktatást az élettel szoros kapcsolatban szemléli és a korszerű, reális tananyagot megjelöli. Comenius a polgári társadalom didaktikáját, Locke pedig annak neveléstudományát dolgozta ki.

Hibáinak forrása osztályszemlélete. Ebből kiindulva támogatja az uralkodó osztályok művelődési monopoliumát, ezért híve a családi nevelésnek és ezért nem tűr korlátot az egyén érvényesülése útjában, de ez a gyökere didaktikai formalizmusának is.

Mindent figyelembe véve Locke pedagógiája inkább progresszív; a francia materialista gondolkodók haladó eszméinek népszerűsítésével Locke pozitív hatását rendkívül kiszélesítették.

A 18. század francia materialistáinak pedagógiai gondolatai

A francia materialista filozófusok a feudalizmus és a hatalomra törő polgárság éles küzdelmében az utóbbiak győzelmét készítik elő felvilágosító tevékenységükkel. Locke hatására következetesen szenzualisták, a külvilág objektív léte, annak anyagi természete és megismerhetősége kérdésében materialisták, a társadalmi fejlődés felfogásában azonban még idealisták. Nézeteik szerint a társadalmi fejlődést alapvetően az emberek eszméi szabják meg.

A 18. századi francia materialisták közül Helvétius és Diderot foglalkozott kimerítőbben nevelési problémákkal. A forradalom előtt álló Franciaország akkori helyzetéből adódóan Lockenál demokratikusabb és haladóbb konzekvenciákhoz jutottak.

Helvétius /1715-1771/ Locke hatására szenzualista ismeretelmélet alapján azt hirdeti, hogy az emberi elme minden tevékenységének az érzékelés az alapja. Az embert olyan gépnek tartja, amelyet az érzékelés hoz mozgásba. Mechanikus materializmusának ebből a hibás tulzásaiból a szellemi képességek egyenlőségének haladó elvéhez jut el. Ha ugyanis nincsenek velünk született eszméink, hajlamaink, és ismereteink egyetlen forrásának az érzékelést fogadjuk el, akkor minden normális és egészséges ember általában egyenlő szellemi képességekkel rendelkezik, s egyaránt képes a legmagasabbrendű gondolatok megértésére is. Ha Helvetiusnak e téren nincs is mindenben igaza, mégis forradalmi szembeállítás ez az emberk született egyenlőtlenségéről, az öröklés mindenhatóságáról eddig vallott reakciós nézetekkel, amelyekkel az arisztokrácia saját osztályuralmát meg nem változtatható tényként akarta feltüntetni. Helvétius evvel a felfogásával is a feudális társadalom rendi kiváltságai ellen küzdött. Az emberek gondolkodásában mégis fennálló nagy különbségeket a környezet nagy különbségeire vezeti vissza, s ezzel felfedezi a külső környezet szerepét az ember fejlődésében. Azonban ezt az egyébként jelentőst hatást eltúlozva Helvétius az embert kizárólag a külső körülmények mechani-

kus termékének tekinti.

A társadalmi környezeten Helvétius mindazon tárgyak és jelenségek összességét érti, amelyek hatást gyakorolnak az emberre. Ezen belül kiemeli a kormányzás formáját, a törvényeket, vagyis a politikai rendszert és az általa megszabott nevelést. Nagy érdeme, hogy felismeri a kormányforma /társadalmi rendszer/ és a nevelés összefüggését, mondván, hogy amilyen a társadalmi rendszer, olyan a nevelés.

Mivel Helvétius a társadalom fejlődésének megítélésében idealista, nem látja a társadalmi környezet lényegét: a termelési viszonyok szerepét. Ezért csak a felépítmények körében mozog, s így nevelésen az élet-körülmények hatására kialakuló spontán formálódást ért, olyan hatásokat, amelyek a véletlen folytán érik az embert. Ezeknek a véletlen hatásoknak a sokfélesége az oka az emberek gondolkodásbeli különbözőségének, sokféleségének.

Ebből a felfogásából következik, hogy a nevelést mindenhatónak tartja. Az embernek nincsenek velszületett eszmék és adottságai, a gyermek lelke születéskor "tabula rasa", arra a környezet vési fel maga betűit. Olyanokká válunk, amilyenekké környezethatásaink tesznek bennünket. Helvétius nevelésen az életkörülmények és a nézetek hatására kialakuló spontán formálódást ért, amelynek csak egyik és kisebb tényezője a céljüdatos nevelői tevékenység. Ezzel csorbát szenved hál a nevelés lényege, annak aktív, formáló szerepe. Az egyénen túlmenően a nevelés mindenhatóságát társadalmi vonatkozásban is hangsúlyozza: az ésszerű társadalmat megvalósítani, a fennálló társadalmat megváltoztatni, az emberi gondolkodásnak nézetek és eszmék által történő átalakításával, formálásával lehetséges csak.

Helvétius gondolkodása bűvös körben mozog: egyrészt a neveléstől várja a társadalom átalakítását, de ugyanakkor azt is tudja, hogy megváltozott nevelést csak megváltozott társadalmi viszonyok, megváltozott környezet tud létrehozni.

Helvétius a nevelés segítségével a köz javáért munkálkodó, hazafias állampolgárt akar kialakítani. A klérustól független, államilag

szervezett nyilvános iskolázás híve. Kora francia oktatásával szemben a reáliák, a természettudományok jelentőségét hangsúlyozta.

Diderot /1713-1784/ Birálta Helvétius tulzó szenzualista álláspontját. Nem tagadta ugyan az érzékelés szerepét az ismeretszerzésben, erőteljesen rámutatott az érzéki benyomások feldolgozásában az értelem szerepére. Világosan látta a nevelés szerepét is az ember fejlődésében; értékelte a nevelés komoly fejlesztő hatását, de nem tekintett el az ember veleszületett természetes adottságainak a figyelembe vételétől sem. A nevelést nem tartja mindenhatónak, de jól tudja, hogy nagyon sokat ~~is~~ el lehet vele élni. A nevelés és társadalom összefüggését ő is idealista módon szemléli.

Diderot is haladó, demokratikus közoktatásügyi elveket vallott. Követelte, hogy az iskola az életre készítse elő tanítványait. A civilizációt nagyon becsülte és méltányolta nagy szerepét az erkölcsök formálásában. Általános népnevelésről ~~van szükség~~, ingyenes, kötelező állami elemi iskolákban folyó oktatásért küzdött. Az elemi ismereteken kívül vallási, erkölcsi és politikai katekizmust is kívánt taníttatni.

Népiskolára építette 8 osztályos gimnáziumát, ahol az eddigi klasszikus műveltségi anyag és a szótanulás helyébe a reáliákat és tárgyismeretet állította. Az életben szükséges, hasznos ismereteket és a matematika oktatását kellene -szerinte- nagyobb gonddal végezni. Gimnáziuma első 5 osztályában kizárólag természettudományokat akart oktatni, a nyelvi tárgyakra csak a felső három osztályban került volna sor. Erre a gimnáziumra építette az egyetemi és a főiskolai szakirányú képzést.

Az oktatás módszerei közül az öntevékenységre és a szemléltetésre fordított nagy gondot.

Erdeme, hogy a kötelező állami népiskolára olyan demokratikus iskolarendszert épített, amelynek minden foka megkülönböztetés nélkül, minden gyermek számára elérhető, bebizonyította a reális tárgyak oktatásának nagy hasznát és gondolatfejlesztő jelentőségét.

Pedagógiájának értékes vonásai mellett hiányosságai is vannak. A reális és humánus képzés merev elválasztása, a klasszikus műveltség lebecsülése és az, hogy a felsőoktatásból kizárja a nőket.

A francia materialisták művelésben erősen bírálják a vallást, az egyházat, még akkor is, ha a deizmustól nem tudnak megszabadulni. Szakítanak a vallás-erkölccsel, továbbfejlesztik a tapasztalati-erkölcsi felfogást. Az embert boldogságra teremtetett lénynek tartják és véleményük szerint a társadalmat úgy kell berendeznünk, hogy a közérdek ne kerüljön ellentétbe az egyén boldogságra törekvésével, a helyesen felfogott egyéni érdekekkel. Az egyéni érdek természetesen csakis a közérdekkel összhangban elégülhet ki. Az erkölcsnek ebből a természetes elméletéből, az erkölcsi nevelés humánus elvei és módszerei következnek. Az erkölcsi nevelés többé nem az akarat megtörése, nem dresszúra, nem kíméletlen megterhelés, hanem az erények gyakorlása, felvilágosítás és példamutatás.

A francia materialisták haladó világnézete a nevelés kérdéseiről és hatásáról vallott nézeteik, demokratikus közoktatási elveik, haladó magatartásuk jelentékenyen befolyásolta a francia polgári forradalom több kiváló nevelésügyi gondolkodóját.

c. / Rousseau János Jakab /1712-1778/ pedagógiai gondolatai

A francia felvilágosult gondolkodók közül Rousseau járult hozzá leginkább a francia polgári forradalom előkészítéséhez.

Genfben született, apja órasmester volt, fiatalon maga is mesterséget tanult. Rendkívül hányatott életet élt Szívós önképzésével hatalmas műveltségre tett szert. Párizsban részt vett a Nagy Enciklopédia munkálataiban, a zenei tárgyu fejezetek megírásában. Jelentős műveivel híressé vált, de haladó eszméi miatt Genfben, majd Angliába kénytelen menekülni. Jó néhány év múlva térhetett csak vissza Franciaországba.

Rousseau a dijoni akadémia pályázatán^a megnyerésével vált híres emberré. Arra a kérdésre, hogy a tudományok és a művészetek fejlődése elősegítette-e az erkölcsök megtisztítását, megdöbbentő és határo-

zott nem-mel felelt. Az emberek természetes állapotukban egyenlők, szabadok és boldgok voltak; a tudományok és a művészetek fejlődése Rosusseau szerint megrontotta az erkölcsöket. Aállításának bizonyítására példákat hoz fel a maga korából és a multból. A fényűzés és a művészetek elpuhítják az ember jellemét, még a tudományoknak is az emberi bűnök a forrásai. A geometria alapja az emberi kapcsiság, a jogtudományok az igazságtalanság, az ékesszólás pedig a törtetésből fakad. A természet utmutatását követő egyszerű ember erkölcsösebb, mint a természettől eltávolodott, civilizált társadalmi ember. Hogy ismét jók és boldgok lehessünk vissza kell térni a természethez és követni kell utmutatásait. Rousseau állásfoglalását kultúra- és civilizációellenességnek fogták fel, úgy értelmezve azt, hogy primitív természeti körülmények közé szeretné az emberiséget visszavezetni. Nem értették meg Rousseaut, aki nem általában, hanem kora romlott feudális társadalmának kulturája és civilizációja ellen küzdött, aki Először tiltakozott nagyon élesen, szinte végletesen a gazdagok civilizációja ellen, mert látta, hogy ez a kultúra egy lezüllött kiváltságot szolgál, mert ellenezte a műveltség kisajátítását, a kulturális monopoliúmot. Nem a civilizációt ítélte el, hanem a rabsgágot, amelynek a civilizáció is csak egyik kifejezője.

Egy másik művében megállapítja, hogy az emberek közti egyenlőtlenség oka a magántulajdon, amely minden bajnak a forrása. Felismer- te a munkamegosztás hátrányait, de pozitívumait is. Csak a nagy magántulajdonok megszüntetésével létesítendő, viszonylagos kispolgári vagyonegyenlőség jut azonban el.

A "Társadalmi szerződés" c. művében a régebbi szerződéselmé-
tekkel szemben az emberek már egymással szerződve hozzák létre a közhatalmat. Tehát az uralkodó pusztá léte is szerződés-szegés, és népnek jogában áll megbizását visszavenni, ha ez hatalmával nem a nép érdekeit szolgálja. Felfogásával az esetleges forradalom jogos-
ságát kívánja indokolni. Megalkotja a népfelség elvét: a nép hozza a törvényeket, a nép szabadsága a maga alkotta törvényeknek való en-
gedelmesség.

Az engedetlenkedőket szabadságuk biztosítása érdekében kényszeríteni kell a magukhozta törvények megtartására. Anépfelsége elvével Rousseau a népi diktatúra jogosságát igazolja. A társadalmi szerződéssel magasabb szinten ismét helyreáll a nagy vagyonok által felbomlott egyenlőség. Rousseau társadalomszemlélete a felvilágosítók közül a legforradalmibb, már nemcsak a feudalizmust támadja, hanem követelései már a polgári társadalmon is túlhaladnak. Minden olyan társadalmi rendszer ellen tiltakozik, amely az emberek egyenlőtlenségén /vagyon és erkölcsi/ nyugszik.

A nevelésre vonatkozó nézetei "Emil, vagy a nevelésről" c. pedagógiai regényében /1762/ fejtette ki filozófiai álláspontjával szervező összefüggésben. Teljesen új alapokra akarja helyezni az emberek nevelését, akik példás életükkel hozzájárulnak az új társadalom kialakulásához. Rousseau nagyon bízik a nevelés erejében és a társadalom átalakítását is általa kívánja megvalósítani. Az Emilben a kiváltságos osztály gyermekeinek a nevelésére ad példát, helyes nevelésre nekik van szükségük, hiszen nekik kell majd belátással, jóakarattal a mostani rossz társadalmi rendszert megváltoztatni. Könyvében egy előkelő és gazdag családból származó elképzelt ifjú neveltetését mutatja be. Szembefordulva a hagyományos neveléssel, a skolasztikus iskolával bemutatja a természetesség elvén nyugvó új nevelést, s hogy Emil zavartalanul élhessen és elkerülje a társadalom káros hatásait, természetes környezetben, falun nevelődik, iskola, pajtások és könyvek nélkül a nevelőjével együtt. Nevelése eltér minden addigi neveléstől, azt követelte, hogy ez a munka a gyermek tanulmányozásával kezdődjék. Hirdeti a gyermekkor eredendő jóságát, értékét, szépségét, kedvességét. A gyermekkort a vidámság korának nevezi. Ostorozza kora nevelését, amely a vidámság korát a könnyek, a fenyítések és a rabszolgaság korává teszi. A gyermek nem kicsinyített felnőtt, a gyermekkor értéke nemcsak abban van, hogy előkészület a felnőtt korra, hanem önmagában is. "A gyermekkor is megvan a maga helye az emberélet rendjében. Az emberben tehát az embert kell tekinteni, a gyermekben a gyermeket.

Ez a pedagógiai szemlélet messze kanyarodott a középkortól, az eredendő bűn tanára felépített pedagógiától.

Rousseau szerint a nevelés három tényezőnek: a természetnek, a dolgoknak és az emberek nevelőhatásának az eredője.

A természetadta nevelés a gyermek veleszületett adottságainak és szerveinek kellő kifejlődése, a gyermeki természet, spontán, töltünk egyáltalán nem függő kibontakozása. Rousseau feltétlenül bízik az emberi természet eredendő jóságában. A természetes nevelés lényegében abból áll, hogy a gyermek természetes fejlődésének szabad utat engedünk, a nevelés a gyermek természetéhez igazodik.

A dolgok /vagyis a természeti környezet/ nevelőhatása csak részben függ a neveléstől. A harmadik tényező az ember, azaz a társadalom nevelése. Ez a tulajdonképpen akarattunktól függő nevelés. Mind a három nevelési tényezőnek kölcsönösen segíteni kell egymást. Mivel a gyermek természete egyáltalán nem változtatható meg, s nem függ tőlünk, a másik két nevelési tényező a gyermeki természet spontán kibontakozásához kell igazítani. A nevelés Rousseau szerint a gyermeki természet kibontakozásának, fejlődésének tervszerű és előrelátó segítése, amelynek során távol kell tartani a gyermektől a káros befolyásokat, a fejlődést nem szabad siettetni és a környezetet a gyermek sajátos megnyilatkozásaihoz kell igazítani. Rousseau igazította először a nevelést elvileg teljesen a gyermek természetéhez. Ő képviseli először azt az álláspontot, hogy a nevelés feladata a gyermekek természetes szükségleteinek kielégítést, hogy a nevelésnek lényegében csak negatív szerepe van. Ez a rousseaui negatív nevelés elve: a nevelés azt jelenti nála, hogy "nem nevelés", tehát mellőz minden pozitív ráhatást, közlést, rendszeres oktatást. A nevelő szerepe inkább negatív, mint pozitív, inkább az akadályokat kell elhárítani, mintsem alakítani. A nevelő nem oktat, hanem csak megteremti azokat a körülményeket, amelyek között a gyermek öntevékenysége útján maga szerzi meg a számára szükséges ismereteket.

A rousseaui természetes nevelés egyik főkövetelménye, hogy a pe-

dagógus ne valamilyen hivatást betöltő polgárt, hanem embert neveljen. Embert, aki cselekedni tud, megállja a helyét az életben, aki tevékeny és közösségi lény. A korabeli nevelés egyik hibájának tartja, hogy meghamisítja az ember természetes mivoltát és egy bizonyos foglalkozású polgárt nevel belőle. Ezzel a szemléletével küzd a feudalizmus rendi, egy bizonyos hivatásra előkészítő, egyoldaluan osztályszempontú nevelése ellen.

Ez a rousseau-i természetes nevelés azonos a "szabad neveléssel". "... A legfőbb jó nem a tekintély, hanem a szabadság", hiszen azt maga a természet oltotta be^{le} az emberbe. Ezért a gyermeket szabadságban kell nevelni és ezt a szabad fejlődést nem akadályozhatja meg semmi sem. Emilnek teljes szabadságot biztosít, hadd higgye, hogy cselekedeteit csak a természet szükségszerűsége gátolja. Nem utasítgat, nem oktat és nem is büntet, mert a gyermeket a dolgoktól való függése neveli igazi szabadságra. A büntetés is magukból a dolgokból következik. Ha a gyermek összetöri az eszközöket, ne haragudjunk rá, de ne is igyekezzünk azokat pótolni, hadd érezze a gyermek a nélkülözés kellemetlen, természetes következményét. Ezzel alakul ki benne helyes viselkedésének alapja, a szükségszerűség felismerése. Nagyobb korban a gyermek tevékenységét a hasznosság felismerésének értelmének rendeli alá. A szabadság tehát azt jelenti, hogy a gyermek elfogadja a szükségszerűséget és az értékes felismert rendet.

Ezzel Rousseau már Engels előtt is jól tudta, hogy a ~~szükség~~ szabadság a felismert szükségszerűség.

A nevelő egyik legfontosabb feladata, hogy megismerje növendékeit, erre rendszeresen kell gondolnia. A gyermekek életkorának megfelelő módszereket kell alkalmazni a nevelésben, de különösen fontosnak tartja az aktivitás biztosítását. Ezt a feltételt a gyermek kíváncsiságának és érdeklődésének felkeltésével, a kellő mérvű motiválással lehet biztosítani. A gyermek öntevékenysége, önálló tapasztalatszerzési vágya nagyon fontos mind az ismeretszerzésben, mind az erkölcsi nevelésben és egyben a negatív nevelés természetes alapja. A gyermek

főleg abból tanul, amit maga csinál, próbál és nem amit kell, az erkölcs normáit is a gyakorlati tettekből ismeri meg jól, s nem a szavakból.

A gyermek megfigyelése alapjára Rousseau kísérletet tesz fejlődésének szakaszokra osztására, de megállapításai a modern gyermeklélektan eredményeinek ismeretében ma már tarthatatlanok.

A gyermek fejlődésében négy szakaszt állapít meg. Az első szakasz a gyermek kétéves koráig tart, ekkor a gyermek testének ápolása áll előtérben, de az alapvető szokások megalapozásáról sem szabad megfeledkezni. 2-12 évig tartó hosszú szakaszt "az értelem alvása korá"-nak, gyermekkorának nevezi, amikor a kisgyermek még nem tud értelmesen gondolkodni. Ebben a korában tanulja meg saját tapasztalatai alapján a természettől való függést, /szükségszerűségek/ és az ismeretszerzés természetes útját járja. A tanulás ekkor még spontán, játékos, s főleg az érzékszervek gyakorlását szolgálja. Így szerzi meg Emil elemi számolási, mérési, rajzolási és zenei ismereteit.

A 12-15 éves szakaszt Rousseau az élet legértékesebb szakaszának tekinti. Ekkor már képes a gyermek elvont gondolkodásra. Ez a kor az értelem nevelésének, a munkának és az oktatásnak az ideje, mindazoknak a foglalkozásoknak, amelyek szükségesek, hasznosak. Természettudományos, gazdasági és jogi ismeretekkel foglalkozunk első sorban, de nem könyvekből, hanem a dolgok közvetlen megismeréséből. Ebben az időszakban megismerkedik Emil a társadalmi szükségszerűséggel is: az emberek egymásra vannak utalva, a társadalomban mindenkinek kell dolgoznia. Ezért végez Emil mezőgazdasági munkát és asztalos¹ munkát. A mesterség tudás szempontjából is nagyon értékes, éles megfigyelésre nevel. Egy órai munka -mondja Rousseau- többre tanítja a gyermeket, mint egy napi magyarázat. A mesterség, a munka megbecsülésére is vezet, tehát alkalmas a társadalmi értékeket elválasztó előítéletek megdöntésére.

A 15. életévét követően ifjúkorban válik az ember érző és erkölcsi lényé, és ez valóságos második születése. Ekkor kezdődik meg a tu-

lajdonképpen jellemnevelés, amely az erre vonatkozó konkrét tapasztalatok mellett, történelmi, irodalmi és vallásos oktatásra is támaszkodik. Rousseau a természetes vallás híve, deista, de minden szertartás és szervezett egyház ellensége. Emil állampolgári és közösségi nevelésben is részesül, szép iránti érzéke is ebben az érzékeny korszakában alakul ki. Az esztétikai nevelés különböző művészetágak és klasszikus humanista műveltségi anyag segítségével folyik.

Könyve 5. fejezetében foglalkozik Rousseau a nőnevelés kérdéseivel. Zsófia nevelésének az a célja, hogy jó feleség, anya és háziasszony váljék belőle, ezért a családban anyja mellett nevelődik, életcélja pedig a háztartás vezetése lesz. Elemi ismeretek és hasznos tudnivalók segítségével önálló gondolkodása és ítélőképessége kialakítására van szükség, egyébként egész életét és művelését természetes élethívatása, szolgálata tölti be. A nők nevelésének kérdésében képtelen volt Rousseau a hagyományos felfogáson felül emelkedni.

Az uralkodó osztály gyermekeinek nevelését tehát szintén a hagyományos magánnevelés keretei között akarta megoldani.

Egyik későbbi munkájában leírta elgondolásait a nemzeti nyilvános népnevelésről, amelyet a polgári nemezettéválás szolgálatába kívánt állítani. "Az a nevelés a szabad emberekre /kispolgárság/ terjed csak és erőteljesen nemzeti tartalmu. Ilyen értelemben ez, az egyébként haladuszellemű javaslat sem az igazi népoktatás megvalósítására irányul. Megállapítja, hogy a nevelés az állam feladata, irányítás és ellenőrzés céljából nevelési minisztérium felállítását javasolja.

Rousseaunak a gyermekkor jelentőségére, megbecsülésére, a gyermek fejlődésének tanulmányozására, természetes szükségletei kielégítésére, a gyermek öntevékenységre, önálló tapasztalatszerzésének fontosságára vonatkozó gondolatai valóban korszakalkotóak és a megcsontosodott középkori nevelés elleni küzdelemben különösen értékelendők. Az oktatás szemléletességére, érthetőségére, a fogalmak tisztázottságára, az ismeretek alkotó alkalmazására és az oktatás anyaga

iránti érdeklődés felkeltésére, a munkáranevelésre, a testi fenyték elutasítására stb vonatkozó gondolatai a mai pedagógiának is szerves része.

De tévedései sem jelentéktelenek. Ezsményképe a természetes ember volt, aknt azonban -véleménye szerint- a társadalom megrontott. Természetes állapotban az emberek jók, szabadok és egyenlők voltak; a társadalom, a munka nélkül szerzett magántulajdon elembertelenítette és egyenlőtlené tette őket. Rousseau a feudalizmusnak és a kialakuló kapitalizmusnak az emberségre gyakorolt romboló hatását társadalom- és kultúraellenes nézetiben általánosította. Ezekből a nézeteiből következett^{tek} eltulzott, egyoldalú, s így végeredményben hibás pedagógiai nézetei. Agyermek természetének idealizálása, fejlődésének pusztán belső érésére való korlátozása és így a nevelésnek negatív funkcióként való felfogása, a társadalmi nevelés helyettesítése, a társadalmi hatásokat céltudatosan kiküszöbölő magán neveléssel.

Rousseaunak az a kívánsága, hogy teljes embert neveljünk olyan utópista kifejtése ez emberi sokoldaluságnak, amelyet a marxizmus is magáénak vall. De amíg Rousseau ezt a célkitűzését kizárólag csak neveléssel akarta elérni, a marxizmus feltárta, hogy az emberséges nevelés előfeltétele egy forradalmi harcban kivívott humánus társadalom, s ezzel megmutatta az emberre nevelés reális útját.

Rousseau pedagógiai gondolatainak nagy hatása volt; nemcsak kortársainak, hanem a későbbi korok nevelésemelkedőinek is erőteljesen befolyásolta nézeteit. Hatott a filantropistákra, Pestalozzira, a 20. század reform^{us}pedagógiai irányzataira, de pozitív gondolatai a szocialista pedagógiának is szerves részét alkotják.

d./ A francia polgári forradalom közoktatási tervezetei

A polgári forradalom előtti Franciaország nevelésügye nagyon elmaradott volt. Az elemi iskolában jóformán csak katekizmust tanítottak, a középiskolákban még mindig rendíthetetlenül a skolasztika uralkodott a tanítás anyagában és módszereiben egyaránt. Az iskoláztatás ügye pedig kizárólagosan az egyház hatáskörébe tartozott. A feu-

dalizmus megdöntésére ^{irányuló} ~~törekedő~~ polgári forradalom a köznevelés kérdéseinek reformjára törekedett. A francia forradalomban több értékes javaslat került felszínre, amelyek közül Condorcet, Lepeletier és Lavoisier tervezetét ismertetjük.

Condorcet /Kondorszé 1743-1794/ kiváló matematikus, girondista politikus volt. Az oktatás lehetőségét mindenkire egyaránt ki akarta terjeszteni. Követelte annak ingyenes és állami jellegét, a vallásoktatást pedig kizárta az iskolából. Iskolarendszere 4 egymásra épülő részből áll: ^{első} 1 foku iskolák minden 400 lakosnál nagyobb településen. Ebben az iskolában az elemi ismereteken kívül földművelési, építési, társadalmi és erkölcsi ismereteket tanulnak. Minden 4000 lakosnál nagyobb lélekszámú városban másodfoku iskola működik, mint folytata az alsófoku iskolának. Itt természettudományi és kereskedelmi ismereteket is tanítanak már. Az un. intézetekben az életre való előkészítés érdekében a reális tárgyak oktatása áll az előtérben. A következő iskolafokot a liceumok alkotják, ahol a tudományokat a legmagasabb szinten oktatájk. Az egész iskolarendszert egy tudományos intézet igazgatja, amely egyben a tudományos kutatómunkát is szervezi. Condorcet egységes tervezetének az a hiányossága, hogy nem vezette be az iskolakötelezettséget.

A jakobinus Lepeletier /Löplötyi^e 1760-1792/ tervezete Condorcet iskolarendszerének bírálatából ~~indult ki~~ ^{indult ki}. Rámutatott arra, hogy a kis települések iskola nélkül maradván hátrányos helyzetbe kerülnek a szegény szülők képtelenek gyermekeik iskoláztatásáról gondoskodni, és az első foku iskolákban nagyon alacsony szintűnek tartotta az értelmi, ~~az~~ erkölcsi és a testi nevelést.

A fentiek hiányosságok kiküszöbölés érdekében u.n. "nemezeti nevelőotthon"-ok felállítását javasolja, ahol minden fiú 5-12, és minden lány 11 éves koráig kivétel nélkül állami költségen, egyforma állami ellátásban részesülve azonos élelmezést, ruházatot, tanszereket és oktatást kapna. A nevelőotthonokban az elemi ismeretek oktatásán kívül teljes önkiszolgálás mellett a gyermekek mezőgazdasá-

X. Először a három természetek pontos része a munkára vonatkozó
Szemléletük hiányosságaitól könnhözöm azonban a munkára
nemcsak ^{tevékenység} ~~szemlélet~~ ^{tevékenység} ~~szemlélet~~ hanem a pályán helyes
a megfigyelés is a jól megválasztott való összefüggéseket
gálják.

gi és háztartási munkákat is végeznek, a költségek részbeni fedezése céljából. Az otthonok elhagyása után a gyermekek a Condocet-féle három magasabb iskolát végeznék el az arra rászorulóknak állami támogatással. A tervezetnek haladó vonása, hogy mindenkire kiterjeszti az oktatást, a vagyontalanokra is, hangsúlyozva az oktatás államjellegét, kötelező és ingyenes voltát. Hibája, hogy nem számolt a reális lehetőségekkel. Utópikus volta miatt az akkor termelési viszonyok mellett nem volt megvalósítható.

(Lavoazió)

Érdekes tervezetet készített Lavoisier /1743-1794/ a nagy kémikus. Ő is általános, kötelező ingyenes népoktatást követelt. A fizikai munkáranevelés mezőgazdasági fa- és fémmunka elemeit és az elemi munkafolyamatokat is meg akarta tanítani. A középfoku oktatásban pedig biztosítani kívánta a természettudományok és a mechanikai ismeretek korszerű anyagát.

Mind a három tervezetnek az a legnagyobb érdeme, hogy követelik az eddig elhanyagolt réteg, a vagyontalan dolgozó nép kulturális fel-emelését. X

A Konvent 1793-ban törvényt hozott az általános, kötelező népoktatás bevezetéséről. Ezt a haladó, a nép érdekeit szolgáló és a magánemében első ilyen törvényt a forradalom bukása után újra hatalomra kerülő reakció -természetesen- eltörölte.

e./ A francia racionaliztikus kommunizmus pedagógiai gondolatai

Az utópista szocializmus Mórus és Campanella után folyamatosan tovább él. A 17. és 18. században Franciaországban fejlődik tovább az utópista regényirodalom és a felvilágosodásig a társadalomkritikának sajátos műfajává válik. Ebben az időben a francia fejlődésre a feudális termelési viszonyok és a tökéletes kizsákmányolás nyomja rá a bélyegét. A parasztság és a plebeius rétegek elszegényedése és kizsákmányolása embertelen méreteket ölt. Ugyanakkor amikor a francia polgárság határozott és konkrét célokért harcolt, a menyomosított tömegek -bár meglehetősen homályos formában- de mégis alapvető társadalmi változások reményét melengették. Amint annak idején Angliában

akként most Franciaországban is a feudális termelés viszonyok felbomlása^a társadalmi elnyomorodás a forrása az utópista regényirodalomnak. A hasonló társadalmi körülmények alapján természetesen a mórusi hatás is most kezd elevenen érvényesülni, és így a francia utópista regények klasszikus mintája az Utópia marad. E regények formájukban is követik az Utópia keretes megoldását, eszméik a kommunista társadalom és szinte kivétel nélkül részletesen ismertetik a nevelés rendjét is. Ezek a regények biztosítják az utópista szocialisták pedagógiai eszméinek ~~ifolyamatosságát~~ folyamatosságát.

A francia racionalista kommunizmus pedagógiai gondolatait Vairaisse műveiből és az utópikus regényirodalom nagy összegezőjének, a kommunizmus egyik nagy előharcosának Morellynek műveiből merítjük.

Vairaisse /1630-1700/ utópikus regénye a Mórusi hatás ellenére is eredeti munka. Megállapítva, hogy a bajok forrása a magántulajdon megszüntetése a tulajdonjogot, a javakból mindenki szükségleteinek megfelelően részesül. Minden polgárnak kötelessége részt venni a termelő munkában, ami egyben az ember testi, értelmi és erkölcsi egészségének is feltétele. A nevelésnek fontos szerepet szán Vairaisse a kommunisztikus társadalmi rend fennmaradásában. Hangsúlyozza, hogy az embernek jó és rossz hajlamai vannak, a társadalom állapotán és a nevelésen múlik, hogy a kettő közül melyik erősödik meg. Az emberi személyiség formálódásának tényezői közül Vairaisse a törvényhozást, a nevelést és a jó példát említi. Az szocialista jellegű társadalom fennmaradását összekapcsolja a benne folyó nevelés sikerességével. Ezért a nevelést elsőrangú társadalmi, állami ügynek tartja. A családi nevelést -éppúgy, mint Campanella- ő is megszünteti. A gyermekek 7 éves korban az állam gyermekévé válnak, nevelésük társadalmi nevelőintézmények és iskolák feladatává lesz. Így véli Vairaisse biztosítani -természetesen helytelenül- a nevelés egynylőségének egyébként helyes elvét. Az utópista szocialista pedagógia legértékesebb gondolata a nevelés és a fizikai munka összekapcsolása, a nevelési tevékenység összehangolása a társadalmi termelőmunkával. Vairaisse eredeti mó-

don kapcsolta össze a tanulást a fizikai munkával.

A fiúk és a lányok az iskolában együtt 4-4 év alatt elsajátítják az alapismereteket, utána 3 évig falun élnek, napi 4 órát dolgoznak a földeken 4 órát pedig tanulásra fordítanak. Ebben a szakaszban a fizikai munka rendszeres napi tevékenységgé válik, de összekapcsolódik a szellemi képzéssel. 14 éves korban a gyermekek szakmát választanak és ott dolgoznak tovább, de a tanulást sem hagyják abba. A legtehetségesebb ifjakat felmentik a fizikai munka alól és 7 évig különleges iskolákban nevelik őket. Ennek a nevelési rendszernek hibája az értelmi képzés alacsony szintje.

Morelly/a 18. században élt/ a francia racionalisztikus kommunizmus legnagyobb alakja már felhagy az utópizmus irodalmi ábrázolásával és elméleti síkon összegezi kora szocialista irányzatú regényeinek eszméit. A francia materializmus tételeiből a kommunista elmélet sajátos formáját, a racionalisztikus kommunizmus elméletét dolgozza ki. A francia racionalista-kommunizmus a decartizmusból és a francia materialisták antropológiai szemléletéből~~szik~~ vezette le^a kommunista rend igazolását.

A racionalizmusnak, a haladó polgárság ideológiájának a feudális ésszerűtlenséggel szemben lényege a polgári ésszerűség, társadalmi szemléletének alapja az ésszerű és ésszerűtlen társadalmi rend módszere pedig a kettő szembeállítása. E szemlélet szerint lehetséges olyan társadalmi rend, amely megfelel az ember természetes sajátosságainak. Az emberi értelmet képesnek tartják arra, hogy a francia materialisták által vallott örök és változatlan metafizikus emberi természetből deduktíve levezesse az új és ésszerű társadalmi rendet. A társadalmi élet megértéséhez tehát az emberi természet megértésén keresztül lehet eljutni. A racionalisztikus-kommunizmus ésszerű okoskodással megállapítja, hogy a társadalmi bajok forrása a magántulajdon. Ez a felismerése vezeti el a termelés célját szolgáló minden magántulajdon tagadásához és a köztulajdon kommunisztikus formájához. Morelly azonban csak etikai szempontból vizsgálta meg a

magántulajdon konzekvenciáit és ezért olyan következtetéseket tudott csak levonni, a gazdasági és a politikai területeket érintetlenül hagyva. Etikai tekintetben is határozottan szembeszáll a burzsoa utilitarizmus elvével. Rousseauval szemben határozottan optimista az ember fejleszthetőségét illetően. Eszménye a centralizált kommunisztikus társadalom, amelyben azonban a földművelés és az ipar élesen elkülönül egymástól. Iparral, manufaktúrás jellegű műhelyekben foglalkoznak, a földművelést pedig 20-25 éves ifjak végzik kötelező jelleggel.

Pedagógiai gondolatait Morelly társadalomszemléletéből deduktív uton vezeti le. Tagadja a velünk született eszméket és hajlamokat. Az embereket szükségleteik sarkallják tevékenységre. Csak biológiai lényeknek tekinti az embereket, akiknek nincsenek társadalmi szükségleteik. Ezt az egyoldalú és hibás szemléletet a marxizmus helyesbíti majd az embert elsődlegesen társadalmi lénnyé téve. Morelly szerint a nevelés tárgyát az ember szenvedélyei alkotják, amelyeknek harmonikusan kell kibontakozniuk. Az emberi természetet illetően Morelly is derülátó, ugyanakkor az embert a környező viszonylatok passzív termékének tartja. Abban is egyezik a felfogása a francia materialistákkal, hogy sensualista. Az emberi cselekvés indítéka ~~szerepe~~ ^{szerepe} is az emberi önzés és az egyéni vágy, az egyéni boldogság, a valódi felteteleket ~~ő~~ is a közjóban keresi: az élet célja a boldogság, amelyet ~~ő~~ is a szabadsággal azonosít. A nevelésnek az a feladata, hogy az embert felkészítse a szabadságra, amelyen Morelly első sorban nem jogi szabadságot ért, hanem az ember minden természetes adottsága kifejlesztésének biztosítását. A családot a társadalom sejtjének tartja, amelynek komoly nevelői funkciót tulajdonít. 5-éves korban a gyermek nevelési intézményekbe kerül, ahol a szülők ^{közreműködésével} ~~szerepe~~ ~~szerepe~~ mindenki egyforma nevelésben részesül.

Tízéves korig elemi ismereteket és állami törvényeket tanulnak a gyermekek, amelyeket játékos testedző és ügyességi gyakorlatok egészítenek ki. Az oktatás és nevelés terén Morelly a racionalizmus

szellemében csak egy követelményt támaszt; azt kívánjuk meg csak a tanulóktól, aminek ésszerűségét ő maga is belátja.

10 éves kortól a nevelés társadalmi műhelyekben folytatódik. Szakmát tanulnak a fiatalok, de közben értelmi és erkölcsi nevelésük is folytatódik. Alapos humánus műveltséget kapnak az ifjak, de képzésükben különösen a természettudományok és a technikai ismeretek szerepe erősödik meg. Morelly elgondolásának értéke a szakképzés és az általános kiművelés igényének együttes és ma is korszerű megoldása. A szakképzés 15-16 éves korban befejeződik, 20 éves korukig tovább dolgoznak az ifjak a műhelyekben, 20-25 éves korukig mezőgazdasági munkát végeznek; utána válhatnak mesterré a szakmájukban. A tudományok és a művészetek jövőképeit már kiskoruktól kezdve sajátos értelmi képzésben részesítik, ~~és~~ a mezőgazdasági munkák végzése alól azonban őket sem mentik fel.

A francia utópikus regényirodalom és elméleti összegezőjük Morelly nem bővíti ki jelentékenyen a pedagógiai problémák körét. Ugyanakkor azonban a Morusék által kezdeményezett szocialista jellegű és irányzatú pedagógia főbb kérdéseit, mint a nevelés célja, a nevelés és a társadalom, a nevelés és a munka problémáit a polgári gondolkodás és forradalom erőteljes és progresszív megnyilatkozásának időszakában is felszínen tartották, gondozták, sőt ~~ha~~ nem is jelentős mértékben - de korukban tovább is fejlesztették. Morusék és Owenék között egy egész történelmi korszakban, mint a szocialista jellegű pedagógia elméleti és történelmi folyamatosságának képviselői nyerne nagy neveléstörténelmi jelentőséget.

Nevelés Németországban a felbomló feudalizmus és a kialakuló kapitalizmus szakaszában a 18. ^{században} és a 19. sz. elején.

Németország gazdasági és társadalmi fejlődése ebben a szakaszban rendkívül elmaradott volt. A sok kisebb-nagyobb államra szakadt országban a feudális önkény a nép zsarnoki elnyomásával párosult. A tőkés nagyvállalkozások ebben az időben még ismeretlenek voltak, a kezdődő kapitalizmus termelési formája a tőkés manufaktúra és a

tőkés házimunka azonban már megjelent. A feudális termelési mód, az államforma és ~~xx~~ ideológiájának a keresztény vallásnak hatalma, uralma még rendíthetetlennek látszik. A lassanként mégis csak megerősödő polgárság ideológiai és pedagógiai megnyilvánulása a középkori eretnek-mozgalmakhoz hasonlóan a még teljesen vallásos szellemű, de már világi tartalommal is rendelkező pietizmus.

Ez a polgári eszmeáramlat olyan józan vallásosságot, kegyességet hirdetett, amely elfordult a dogmáktól, az embert jobbra, erkölcsösebbé akarja tenni a közművelődést pedig emelni kívánta. A középkor vallási és társadalmi álláspontját mereven képviselő ortodoxiával szemben a pietizmus éles harcot kezdeményezett. A skolasztikus élet-szemlélet a megmőrevedet dogmatizmus helyébe az ősi evangélium tevékeny vallásosságát kívánta állítani. Későbbiek során a pietizmus elvesztette haladó jellegét, vallásos miszticizmusba torkolt, és a feudalizmus szekértolója lett.

A pietizmus

A pietizmus egyik legnagyobb alakja Francke Hermann Ágost /1663-1727/, aki mint Comenius is a neveléssel még isten dicsőségét akarta szolgálni, s akinek vallásosságával, kegyességével még nem fért össze a humanizmus, a klasszicizmus pogány szelleme. Ebben a pedagógiai koncepcióban a polgárság életöröme még nem tud győzedelmeskedni, de a polgári termelés alapjai a gyakorlati irányú ismeretek, a reáliák, a természettudományok eddig seholl nem tapasztalt mértékben kerülnek előtérbe. Földrajz, természetraj, történelem, kísérleti fizika tanítása mellett üzemlátogatások, fizikai munka, újságolvasás, természetrajzi gyűjtemények, botanikus kert létrehozása mutatja az élet felé fordulást, a polgárság embereszményének: a tevékeny, munkás ember formálásának igényét. Francke szerint az ember főerénye az állandó tevékenység, amely praktikus ismereteket, gyakorlatias tudást kíván. Ebből a felfogásból kicsendül a feltörekvő polgárság életigenlése, szinte már utilitarisztikus életszemlélete is. A polgári állam fokozatos kialakulása során a köztisztviselői réteg és az értelmiségiek száma jelentősen megnőtt; élethívátásuk betöltéséhez olyan előkészítésre volt

szükségük, amelyet csakis ez az újszellemű, gyakorlatias és reális tudományokra alapozott iskolai oktatás volt képes biztosítani. Francke iskolái tehát már az életre, sőt életpályákra készítettek elő, bár ugyanakkor még felismerhető volt bennük az elavult rendi nevelés gondolata is.

Francke hatalmas iskolaszervezete valóságos iskolavárost hozott létre Halleban. A nemesség gyermekei számára kollégiummal egybekötött pedagógiumot, egyetemre előkészítő latin iskolát, a polgárság fiainak anyanyelvű középfoku iskolát, a szegény nép számára elemi oktatást nyújtó iskolát és árvaházat, végül az első német tanító-és tanérképzőt is megszervezte. Nevelés terén nagy hatást gyakorolt Európa-szerte, előmozdította a polgárság érdekeit szolgáló gyakorlatias, reális irányú oktatási szemlélet kialakulását. Pozitív hatása méltánylást érdemel annak ellenére, hogy világnézete és társadalomszemlélete számos középkori és rendi vonást őrzött meg, amelyet iskolaszervezete is életszen szemléltet.

A 18. század közepén felmerült a mezőgazdasági termelés kapitalizálódásának szükségessége is. A földművelő parasztság felvilágosítása és korszerűbb termelési módszerekkel való megismertetése terén nagy érdemeket szerzett Róchow, a falusi iskolák újjászervezője, a német népoktatás egyik nagy alakja.

Ugyanebben az időben sok u.n. ipariskola is alakult Németországban. Ezekben az iskolákban elemi ismeretek oktatása mellett a tanító felügyeletével és irányításával ipari munkát /általában textil munkát/ is végeztek a gyermekek. Ezekben az iskolákban a munka és a tanulás még nem alkotott egyéges folyamatot, párhuzamosan folyt egymással. A 19. század közepéig a német népiskolákban csak egészen kezdetleges elemi ismereteket tanítottak, fő tantárgy továbbra is a katekizmus maradt, az iskolák többsége klerikális célokat szolgált.

A 18. században a még mindig rendi jellegű és skolasztikus szellemű középiskolák reformja és a polgári igényekhez való igazítása már elkerülhetetlenné vált. A polgárság és a nemesség erőviszonyai-

nak és osztályérdekeinek megfelelően a középiskolai nevelésnek két irány alakult ki: a gimnáziumi és a reáliskolai.

Az uralkodó osztály is kénytelen volt valamelyest engedni korszerűtlen iskoláztatási elveiből, ugyanakkor azonban szívesen ragaszkodott klasszikus színezetű művelődési monopoliához. Ennek az ellentétnek kompromisszumos megoldása hozta létre a porosz gimnáziumot -az uralkodó osztályok iskoláját- amelynek szellemét a neohumanizmus szabta meg, nem adva fel továbbra sem a klasszikus műveltség ideálját. A neohumanizmus azonban a klasszikus tudományok 16. és 17. században kialakult sajátos gyakorlatával szemben, a kizárólagos nyelvtanítás és a puszta grammatizálás helyébe, az antik irodalom alkotásainak megértését, az általa történő emberformálást, a szellemi erők kibontakoztatását, az igazán művelt ember kialakítását tűzte ki végcéljául.

Eddig a gimnáziumokban folyó kizárólagos formális képzés mellett most, -ha korlátozottan is- de polgárjogot nyertek a reális tudományok is. A ^{neo}humanisták, részben a köztisztviselők és az értelmiség képzésének szempontjából kiindulva, a görög értelemben vett humanitás minden gyakorlati szemponttól mentes eszményétől vezetve sokoldalú, harmonikus képzésre törekedtek és a reális tudományok mellett a klasszikus tudományokat is nagyra becsülték. A neohumanistáknak a klasszikus és a reális tudományoknak értékeiről vallott nézetei hozzájárultak a gimnáziumi tanulmányok elmélyítéséhez és sokoldaluvá tételéhez.

A 19. század elején Humboldt középiskolai reformja nagy változásokat hozott létre. Ilyen volt például az érettségivizsga jelentőségének a fokozása. Az 1812. évi vizsgaszabályzat érettségi vizsgálati jogot még csak az elismert latin iskoláknak adta meg és ezzel fokozta az érettségi jelentőségét. Csak az 1834-es vizsgaszabályzat tette a gimnáziumok kizárólagos feladatává az egyetemi tanulmányokra való alkalmasság eldöntését.

Az 1810-es rendelet elválasztotta a tanárképzést a teológiai karon folyó papképzéstől, a tanárok képzését a filozófiai fakultásra

helyezte át. A leendő gimnáziumi tanárok számára 1826-ban rendszerezítették az u.n. próbaévet.

A reáliskolák^{at} a pietisták /Semler és Heckher/ hozták létre a 18. század első felében /1708, 1747/ Berlinben. Reális tárgyakat mechanikai és gazdasági ismereteket tanítottak klasszikus nyelvek nélkül. Magasabb műveltséget adtak és előkészítettek bizonyos gyakorlati pályákra. Később a 19. század elején a porosz reáliskola a neohumanizmus hanyatlásával újra csak általános képzést adott.

A reáliskolát sokáig nem ismerték el egyenrangúnak a klasszikus műveltségi anyagot nyújtó gimnáziummal. A reáliskolák csak 1870-ben váltak egyetemeken folytatandó tanulmányokra jogosító iskolákká.

Érdekes Huboldtnak egyetemi szervező munkája 1810-ben az általa létrehozott berlini egyetemen megszűnt a filozófiai fakultás előkészítő tanfolyam jellege, a többivel egyenrangú karrá válva a tudós-képzés és a gimnáziumi tanárok képzésének intézményévé vált.

b./ A filantropizmus

A filantropizmus a 18. század végén Németországban a francia és német racionalista filozófia hatására kialakult olyan pedagógiai mozgalom, amely a nevelést emberibbé, természetesebbé és az élethez közelebbállóvá akarta tenni. A filantropisták /emberbarátok/ olyan humanista szellemtől áthatott embereket akartak nevelni, akik egyéni boldogságukat a társadalom érdekében kifejtett hasznos tevékenységben keresik és találják meg. Ők is korlátlanul bíztak a nevelés társadalomátalakító hatásában és társadalmi reformjaikat is neveléssel vélték megoldani. A mozgalmát Basedow János Rousseau Emiljének hatására alapította meg. Élénk pedagógiai és irodalmi tevékenységet fejtett ki. Az elemi mű /ElementárWerk/ c. 4 kötetes munkája mindazt az anyagot tartalmazza, amelyet a gyermeknek 15-éves koráig el kell sajátítania. 1774-ben Dessauban megnyitotta iskoláját a Philantropinumot, ahol nevelési elveit a gyakorlatban is kipróbálhatta. Kiváló munkatársai Campe, Trapp és Salzmann írodalmilag is támogatták Basedow célkitűzéseinek megvalósítását. A filantropista mozgalom és

az összes filantropista intézmények Salzmann schnepfenthali ma is működő híres iskoláján kívül rövid idő múlva megszűntek. Pedagógiai reformjaik gazdagága miatt a mozgalmat rövid működése ellenére is fontosnak kell tartanunk.

A filantropizmus, mint a francia és a német polgári felvilágosodás tipikus terméke a polgárság érdekeinek szolgálatában állt, ipari és a kereskedelmi burzsoázia fiataljainak a nevelésével foglalkozott népnevelési problémákat nem is érintett, illetve csak olyan mértékben, amennyiben az a polgárság érdekeinek megfelelt. Számukra csupán a gyakorlati jellegű elemi ismereteket kívánta biztosítani, ugyanakkor a polgárság gyermekeit minden olyan ismerettel és készséggel el akarta látni, amelyet a burzsoázia hasznosnak tartott. A polgári utilitarizmus a filantropisták nevelési nézeteit teljesen áthatotta. A Philantropinum gyakorlati műveltséget akart adni, a polgári életre kívánt előkészíteni, ezért a reális tárgyak oktatását helyezte előtérbe és szorgalmazta, hogy a tanítványok gyakorlati élettapasztalatokat és technikai készségeket is szerezzenek. Növendékeiket elvitték a piacra, mesterek műhelyeibe, kereskedők boltjaiba. Basesdow azt kívánta, hogy minden növendékük tudjon bánni az ácsok, asztalosok, kovácsok, kőművesek legegyszerűbb és leggyakoribb szerszámaival. Ezzel a politechnikai képzés egyik fontos mozzanatának korai iskolai megjelenését biztosította. A gyakorlatias szellemű nevelésnek ezzel olyan tényeit vonultatták fel a filantropisták, amelyről ezideig az utópista szocialisták, Rousseau és mások is sokat írtak ugyan, de realizálásukra eddig még senki sem tett kísérletet.

Oktatásukban a nyelvi tárgyak háttérbe szorultak, helyüket a tárgyismeretek foglalták el. A tényt becsülték, magát a reális valóságot, az egyéni kifejezést csupán másodlagosnak tartották. A klasszikus nyelvek és ismeretanyag emberformáló szerepének felismérést utilitarista szemléletük elhomályosította. A tanítás módszeres elveinek megállapításában a gyermeki természetből indultak ki, hangsúlyozták alsó fokon a tanítás szemléletességét és játékosságát, vala-

mint a tanulók öntevékenységeinek jelentőségét. A tanítás könnyüvé és játékosná tételének egyébként helyes elvét túlzásaikkal eltorzították az oktatást játékosná tették. Az erkölcsi nevelés terén is Rousseau tanítványai, a gyermekeket ők is természetből fogva jónak tartották, bíztak a nevelés erejében, az erkölcsi nevelésben, az értelmes felvilágosításnak, a példának, a belátásnak és a szoktatásnak nagy szerepet tulajdonítottak. Rousseau tanításaival szemben a nevelésben alkalmazták a jutalmazást és a büntetést is, sőt annak külsődleges, túlzó megnyilvánulásaiival, pl. a hanyag tanuló nyakába számár képét függesztették, a fegyelmileg súlyosan vétőket durván megszidták, sőt jelképesen fel is akasztották, nevetségessé és egyben hatástalanná tették fegyelmezési munkájukat. A tételes vallást ők is elvetik^{atták}, a természetes vallás deizmusát vallják^{ották} és a vallástól független erkölcsi^{öt} elvet tanították.

A testi nevelést nagyra becsülték és gyakorlatilag mindazokat a haladó elveket megvalósították, amiket a reneszánsz óta alkottak a nevelési elmélkedők.

Bár a filantropiták sem mentesek teljes egészében a középkorias rendi szemlélettől, mégis a haladó polgárság érdekeit képviselték. A klérus nevelésével szemben hangsúlyozták az állami oktatás jelentőségét, a tananyag kiválasztásának utilitarista szempontjai mellett a reáliákat erőteljesen érvényesítették. Nagy érdemük, hogy a tananyaggal szemben a gyermekeket állították az oktatá-nevelés középpontjába és módszereiket is igyekeztek a gyermek sajátosságaihoz igazítani. Nemcsak hirdették, de első ízben meg is valósították a gyakorlati-technikai ismeretek oktatását. Ma is helytálló az a megállapításuk, hogy a gyermekek 15-éves korukig általános képzést nyerjenek, s bármely differenciálódás csak ezen a koron felül kezdődjék. Ők kezdeményezik a szemléltető képek és a taneszközök készítését, hatásos irodalmi tevékenységükkel pedig megindítóivá váltak a pedagógiai irodalom fellendítésének.

(a felvilágosodás eszméinek elsajátítását és alkotó alkalmazását kívánta meg a tanítóktól, akiknek személyével és oktató-nevelő munkájával szemben komoly követelményeket támasztott.)

Pestalozzi János Henrik pedagógiai tevékenysége/1746-1827-ig/

Rousseau hatására embert, teljes embert akart nevelni korának ez a legkiválóbb elméleti és gyakorlati pedagógusa, ~~de ugyanakkor~~ felismerve a kapitalista termelés egyoldalú, embert elnyomórító következményeit, a reggeltől estig tartó embertelen, a gyermekek testét, lelkét tönkretévő gyermekkizsákmányolását, is.

Nagy érdem Pestalozzinak az a felismerés, hogy a nevelésnek nem a civilizáció, nem a kapitalista fejlődés ellenére, hanem azt felhasználva, annak mintegy alárendelve kell az emberiség ügyét előbbre vinni. Ezzel Rousseau alaptételének -a civilizáció megrontja az embert- határozottan ellent mond.

Amikor összekapcsolja a termelő munkát a neveléssel, akkor egyben a leghatározottabban tiltakozik, -mint később Makarenkó is- az olyan munkáltatás ellen, amely a gyermeket gépként kihasználja, amely nincs neveléssel összekötve, ahol a fej, a szív és a test elnyomódik, vagy legalább is nem fejlődik eléggé.

Az emberi erők harmonikus kiképzése volt Pestalozzi pedagógiájának alapvető célja. Ugy vélte, hogy az embernek a fejét, a kezét és a szívét egyaránt kell használnia és fejlesztenie, különben egyoldalúvá "mesterkelt gép"-é válik.

Az egyetemes embernevelésre vonatkozó gondolatai, a szegény nép nevelésének feladataiból fakadtak. Egész életében a szegényeket akarta a neveléssel felemelni, hogy képesek legyenek a maguk számára emberi életfeltételeket biztosítani, és ^{hogy} ~~ön~~önerejük^{ből} felemelkedhessenek. ^{Nem} Még érthette meg, hogy a nevelés önmagában nem változtathatja meg az emberi sorsot, felfogása utopikus maradt. Azt hitte, hogy a parasztság jelenlegi életviszonyi között is felvilágosítással és neveléssel megvalósíthatja a teljes emberséget. Tanúja volt hazájában a feudalizmus felbomlásának, anarchiájának, ugyanakkor a korai kapitalizmus bar-

bárságainak is, a gyermekekkel történő embertelen bánásmódnak. A svájci munkásosztály fejletlensége miatt nem volt még olyan társadalmi ^{kritikus} erő, amely Pestalozzinak utat mutathatott volna. Ebbőlva társadalmi helyzetből táplálkozik eszméinek bizonytalansága.

Orvos apját korán elvesztette, felsőbb tanulmányait Rousseau és svájci diákmozgalmak hatására abbahagyta. Egész életére szóló programként vállalta a feudalizmus és a kapitalizmus kettős szorításában vergődő svájci parasztság sorsának jobbra fordítását. Fiatalon megnősült, kölcsönből birtokot vásárolt, s azt Neuhoftnak nevezte el. Mintagazdaságot akart szervezni, hogy a környékbeli parasztságot felvilágosítsa és a jólét útjára vezesse. Gyakorlati érzékének hiánya és néhány év rossz termése miatt gazdasága tönkrement. Kudarca azonban nem hátráltatta meg; 1774-ben ugyancsak Neuhofban egy munkaházat épített, ahol összegyűjtötte az elhagyott és árva gyerekeket. Fonással, szövással, zöldségfélék és gyümölcsök termelésével foglalkoztatta őket és közben elemi ismeretekbe tanította. Már itt felmerült Pestalozzinál az oktatás és a termelőmunka összekapcsolásának gondolata, de még helytelenül pénz szerzési céllal -ugyanis úgy vélte, hogy a gyermekek saját munkájukkal képesek lesznek az intézményt fenntartani. Munkaháza és a korábban elterjedt hasonló vállalkozások között mégis minőségi különbség állott fenn. Ő az embernevelés humánus céljaitól indítva munkával akart az elhagyott és így kényszerűségből csavargó életet élő gyermekekből erkölcsös, értelmes embereket nevelni. Ugyanakkor abban is bízott, hogy ezáltal magának is biztosíthatja megélhetését. Mint Pestalozzinak minden vállalkozása, ez is kudarcot vallott, azonban felvetette számára élete legnagyobb problémáját: a munkával egybekapcsolva nevelés kérdését, amelynek megoldásán egész életében fáradhatatlanul munkálkodott. Sikertelen gazdasági jellegű kezdeményezéseivel Neuhofban is első-sorban nevelési kérdéseket próbált megoldani. Megállapította, hogy a mesterségek jó ellátásához, a gyári dolgozók munkájához is magas kultúrára és igényes nevelésre van szükség. Hangsúlyozta,

hogya a nevelésnek a gyermekek adottságait kell kibontakoztatnia tevékenység útján. Gondosan megvizsgálta a termelő munka nevelőhatását, azt, hogy mennyiben képes elégedett teljesértékű embereket nevelni. Jellemrajzaiban pontosan rögzítette jó néhány neveltjének tanulmányi előrehaladását, termelőmunkájában elért teljesítményeit, erkölcsi és érzelmi világának gazdagodását és ezek alapján olyan megállapítást tehetett, hogy a harmonikus, a sokoldalú fejlődés feltételeit biztosítja a munkával egybekötött oktatás. Ugy gondolta, hogy az iparijellegű munkával összekapcsolt nevelés nem kizárólagos útja az ember formálásának, képességei mindenoldalú kibontakoztatásának, hanem annak csak egyik, sajátos, - ipari formája. Már itt Neuuhofban, kudarcainak színhelyén rádőbbsent az oktatás és általában a termelő munka szoros összekapcsolásának hatalmas pedagógiai jelentőségére.

Anyagi lehetőségek hiányában 20 évig elméleti munkásságot folytatott. 1780-ban jelent meg első pedagógiai műve: Egy remete esti órája címen, amelyben kifejtette, hogy a hivatásra való előkészítést alá kell rendelni az általános emberi nevelésnek. Ugy vélte, hogy az általános emberi nevelés összeegyeztethető a dolgozók osztályhelyzetével. Pestalozzi evvel a hibás nézetével az elnyomatásba való beletörődésbe nevelt, arra, hogy a nép nehéz életviszonyai között is lehet elégedett, és lelkes munkásságával kialakíthatja teljes emberségét. Nem ismerte fel, hogy a teljes emberréválás feltételei kora osztálytársadalmában a nép számára nem adóttak.

Lénárd és Gertrud c. műve nevét világszerte ismertté tette. Regénye egy képzeletbeli svájci faluban játszódik le: a falu derék földesura az egyik okos parasztasszonynak - ~~Gertrud~~ Gertrudnak segítségével megszabadítja a falu népét a gazdag kocsmáros bírótól, aki a férfiakat iszákosságra szoktatja, ezzel anyagilag és erkölcsileg romlásba dönti. A bíró elkergetése után Gertrud férje Lénárd kőműves mester is megemberelte magát, a családi béke újra helyreállt. A regény fontos mozzanata Lénárd és Gertrud családi életének harmóniája, a családtagok kapcsolatainak erkölcsi gazdagsága. Pestalozzi szerint a családon

keresztül jut el a gyermek az emberiség nagy családjába, a humanitásnak arra a szintjére, hogy a többi embert is testvérének tekintse. Pestalozzi nagy tisztelője a családi nevelésnek, s amint regénye is példázta, a családtól várta a nép erkölcsi megújulását.

A földesúr különféle intézkedésekkel, a község lakóinak anyagi támogatásával iskola és kórház építésével segíti a falu életének jobbrafordulását. A regény társadalomszemlélete, amely szerint a jóságos földesurtól várható a parasztok és iparosok sorsának megjavítása, már korábban is túlhaladott volt. A regényhez írt folytatásában bemutatja a nevelőmunka eszméjét, amely szerint először cselekedni tanítson meg, a munka alakítsa a gyermekeket emberekké. Az iskola olyan legyen, mint Gertrud szobája, aki együtt dolgozik gyermekeivel, hozzászoktatja őket a kéz munkájához. Munka közben oktatja őket, történeteket olvas fel nekik, szépre nemesre tanítja őket, eszüket és szívüket is formálja. A gyermekek helyes napirend szerint élnek, játékra is bőven jut idejük, és szívesen végzik a nem túl hosszú napi munkát is. A regény harmadik kötetében felépülő iskolában a nevelés Gertrud elveinek alapján folyik. Így válik Pestalozzi nevelő-munka eszméje nevelési feladattá.

A regény népszerűségének alapja erős ábrázoló erejében, mozgalmasságában keresendő és abban, hogy meglepő valóság-hűséggel mutatta be a korabeli svájci falu életét. Regényének nagy értéke, hogy a munka emberformáló szerepét nemcsak a családi, hanem az iskolai nevelésnek is a középpontjába állítja. Ebben az iskolában az életre nevelnek, munkára készítik elő, a gazdaságban gyakorlatilag is megismerkednek a gyermekek a mezőgazdasággal, állattenyésztéssel és az ipari munkákkal, de a teljes, a harmonikus ember formálása érdekében erkölcsi és értelmi nevelésre is gondot fordítanak.

Pestalozzinál a munka életteli. Szoros kapcsolatban van az erkölcsi neveléssel, azonban az oktatás és a termelőmunka viszonya még nem kielégítő, csak a kettő egymás-mellettiségeről lehet nála beszélni, mert az oktatást nem ötvözi össze a munkával.

Pestalozzi rokonszenvvel fordult a francia forradalom felé és annak okait nem a felvilágosodásban, hanem az emberek életét megrontó sok igazságtalanságban és nyomorúságban vélte megtalálni. Nyíltan azonosította magát a népi törekvésekkel. Amikor a feudalizmus 1798-ban svájcban is megdőlt és létrejött az egységes Helvét köztársaság, Pestalozzi csatlakozott a mozgalomhoz, agitált, lapot szerkesztett. A nép boldogságát már nem a feudalizmustól várta, mint Lénárd és Gertrud c. regényében. Azonban azt kellett tapasztalnia, hogy a kialakult burzsoa hatalom sem biztosította a dolgozó nép felemelését -ezért ismét nem maradt más reménye, csak a nevelés. A társadalmi problémák megoldását a szegények felvilágosításától várta.

Stanzban a direktórium megbízásából intézetet szervezett a harcok következtében árván maradt csavargó kisgyermek számára. Eddigi tapasztalatai alapján össze akarta kapcsolni a tanulást a munkával. A közösség kialakítása érdekében először a gyermekek erkölcsi nevelésével foglalkozott, és a féléves testet-lelket kimerítő munkája szép eredményekkel járt, amelyet "Levél egy barátomhoz stansi tartozkodásomról" c. alkotásában ismertetett. Amint írja "....egyedül léptem a gyermekek közé, nem volt segédem sem oktatásukban, sem gondozásukban" "Gondold^o el helyzetemet, a nép és a gyermekek hangulatát! Én, mint a gyűlölt rend teremtménye álltam közöttük. Mennyi jólelkűségre volt ilyen körülmények között, még ezzel a néppel szemben is szükségem, hogy akadálytalanul mehessek tovább utamon. Köztük aludtam, este utolsónak feküdtem le, reggel elsőnek keltem fel. Kora reggeltől késő éjszakáig minden pillanában láthatták homlokomról, kitalálhatták ajkamról, hogy a szívemmel csüggök rajtuk, az ő boldogságuk az én boldogságom, az ő örömük az én örömöm. Ők nem Stanzban voltak, ők a világon kívül voltak, nálam voltak ők, én pedig náluk. Az ő levesük volt az én levesem, és az ő italuk az én italom. Nem volt semmim, sem háztartásom, sem barátom, sem családom, csak ők voltak mindenem." A gyermekek igazi emberre válásának ebben a nagyszerű folyamatában 53 éves korában határozta el Pestalozzi véglegesen, hogy pedagógus lesz. Intézetét félév múlva

hadi kórháznak kellett átengednie.

Ezután rövid ideig Burgdorffban tanított, majd intézetet alapított amelyben elemi iskola, árvaház és tanítóképző is működött. Itt dolgozta ki az elemekre felépülő módszertanát, amelyet alkalmasnak vélt a gyermekek erkölcsi, értelmi és testi erőinek kibontakoztatására. A nagyterjedelmű tananyag eredményes megtanításának módjait kutatva a gyermek belső erőiből indult ki, azokat akarta kiművelni. Vagyis az oktatást a gyermek oldaláról közelítette meg, az oktatás pszichológizálására törekedett. A nevelés teljes átalakítását mindenoldalúságának megvalósítását tűzte ki céljául. Így jutott el az oktatás elemi pontjaira vonatkozó elméletéhez, amelyet "Hogyan tanítja Gertrud gyermekeit" c. munkájában dolgozott ki. Pestalozzi nemcsak az oktatás, hanem az erkölcsi és a fizikai nevelés elemi pontjait is megállapította. Ezzel olyan egyetemes érvényű módszert vélt kialakítani, amely minden körülmények között biztosítja a tanítás sikerét, a tanító képességétől, személyiségétől függetlenül is. Felfogása szerint az egyetemes módszer alapja a gyermek természete lehet csak. Egyetemes érvényűnek tartott módszerében a gyermek természetes megismerő erőit és az oktatásnak a harmoniáját kívánja biztosítani. Mivel pedig a gyermeki fejlődésnek megvannak a maguk természetes fokozatai, amelyeken keresztül mind teljesebb ismeretekhez jut, a megismerés sikerének biztosítása érdekében a végső elemekig kell visszamenni, már ott meg kell teremteni a harmoniát, az emberi természet és az oktatás között. Az oktatásnál a szám, alak és a szó elemi pontjait, ^{tette} ~~alkalmazta~~ a tanítás kiinduló pontjaivá, a fizikai nevelés elemeit egyszerű alapmozgásokban /hordozó, dobó, lökö, húzó stb/, az erkölcsi nevelés elemeit az érzés, hallgatás és cselekvés mozzanataiban vélte megragadni. Az elemektől a harmonikus, a teljes ember nevelésének eszméjéig csak később jutott el, amikor azt gondolta, hogy az elemi képzés erőinek az ember szívét, szellemét és kezét kell természetünk által megengedett legmagasabb fokra eljuttatni.

A gyermeki megismerés a szemléletből halad a fogalom felé, Pesta-

lozzi tehát a tanítás alapjává a szemléletet teszi. Az érzékelés során keletkező benyomások homályosak, zürzavarosak, tanítással kell azokat határozott ~~szemléletek~~ ^{szemléletek}ké, világos képzetekké, majd tiszta fogalmakká alakítani. A világos fogalmak kialakításának Pestalozzi szerint ^{három} feltétele van: ismerni kell a dolgok számát, vagyis az egyes dolgokat el kell tudni választani egymástól, ismerni kell a dolgok alakját, és tudni kell megnevezni a dolgokat, mert a szó teszi a szemlélt tárgy képét a tudat sajátjává.

A szó tanítása az anyanyelvi tanítást jelenti, amelyet ^{három} ~~B~~ szakaszra bont: hangtanra, szótanra és mondattanra. Fontosnak tartja a tiszta hangoztatást és a sokoldalú kapcsolást a szókincs fejlesztését és anyanyelv helyes használatát.

Az alak megismerését a mérés, a rajzolás és az írás segíti elő.

A szám, illetve a számolás megismerése nagyon fontos, mert ez vezet szilárd, tiszta fogalmakhoz.

Az elemi pontok tana, ami szerint a szám, az alak és a szó fogalmi ismerete a fogalom tartalmi elemeit megelőző elsődleges tényezők volnának, természetesen helytelen, idealista filozófiai hatásokra támaszkodó nézetek. Elgondolásának pozitívuma abban áll, hogy a korábban is még ható szenzualizmuson túlmenően hangsúlyozza az aktivitás szerepét. Három eleméből alakította ki ^{Pestalozzi} a népiskola tantárgyait, amelyeknek oktatására vonatkozó módszertani utmutatásait jórészen ma is helyesnek tartjuk. Pestalozzi a népiskolai pedagógia megalapozója.

1805-1825-ig Ifertenben működik és iskoláját a nevelés iránt érdeklődők a világ minden részéről felkeresik. Ennek az iskolának a növendékei már nem a nép, hanem a polgárság köréből kerültek ki. Itt nem végeztek a tanulók termelő munkát, világhíre és nagy hatása ellenére is ezt a tevékenységét élethívátásától, a szegény és árva gyermekek nevelésétől és a nép felemelésétől eltérésnek tekintette. Pedig Iferteni működése az elemi oktatás színvonalának emelése, korabeli kiszélesítése, a tanítóképzés igényének népszerűsítése szempontjából nagyon hatásos volt. Ugyanitt sokat foglalkozott elméletileg az ipari képzés-

sel is. "Úgy szegény intézet célja és terve" c. munkájában fejtegette, hogy az ipari nevelésnek az ipar egészét kell figyelembe vennie. Ez a nevelés kiterjed a test erősítésére, edzésére, mozgáskészségeinek fejlesztésére, hivatástudatra, és ^{az} alkotóképesség nevelésére egyaránt. A népet úgy akarta munkájának szeretetére nevelni, a teljes emberréválás útján elindítani. Így szeretne volna kiszabadítani az embert a gép rab-ságából és az ipari munkát az emberréválás, a nép nevelésének eszkö-zé-vé változtatni. Nagyszerű gondolatainak megvalósítása terén Pestaloz-zi nem számolt a fennálló társadalmi és osztályhelyeztetel.

Tapasztalatból jól ismerve az ipari munka általános képzőerejét, Ifertenben megkísérli-tekintet nélkül a tanulók jövőendő foglalkozásá-ra- annak a tanulók nevelésében való bevonását. Ezzel nagyot lép elő-re az általános ~~képzés~~ és az ipari képzés szorosabb kapcsolatának meg-oldása terén. Ez a törekvése már jelentős megközelítése a szocialista szempontú pedagógiának.

Az általános képzés és a munka-összekapcsolásának kérdésében Pes-talozzi fejlődésének három fázisa ~~élesen~~ ² megkülönböztethető: 1. Élet-re előkészítő szakmai képzés, kiegészítve a szív, a fej és a kéz kimü-velésével. 2. A harmonikus személyiséget biztosító általános elemi kép-zés, elemi szakképzettséggel. ~~xx~~ 3. Ipari képzéssel kiegészített álta-lános képzés.

A 20-as évek táján az intézet lehanyatlott, Pestalozzi visszavo-nult Neuhofba, megírta élettörténetét, összefoglalta pedagógiai gondo-latait a "Hattyúdai" c. munkájában.

Pestalozzi a pedagógia történetének egyik legnagyobb alakja, kor-szakos jelentőségű felfedezései az emberiség nevelésének legfényesebb tettei közé tartoznak, bár gondolatrendszerének kétségtelenül voltak fogyatékoságai is.

Pedagógiájának ^a alapja demokratikus kultúrpolitikája biztosítani a-karja, hogy a nép gyermekeinek szellemi és erkölcsi erői, teljes harmo-nikus emberségük kibontakozhassék. Demokratikus népoktatási eszméjének népszerűsítéséért egész életében fáradhatatlanul küzdött. Nagy érdeme-

ket szerzett a termelő munka testi, erkölcsi nevelőértékének felismerésével, a munka és az oktatás összekapcsolásával, a munkának az oktatási folyamatra való beillesztésével és általa a mindenoldaluan fejlett és képzett ember kialakítása igényének felvetésével.

Egész életét a szegény nép szomorú helyzetének megjavítására, az elnyomottak felemelésére fordította, mindezt azonban csak neveléssel remélte megvalósítani; a népi tömegeket forradalmi harc helyett belenyugvásra, a fennálló társadalmi keretek között lehetséges boldogulásra tanítja. A különböző osztályok gyermekeinek ő is különböző nevelést tartott szükségesnek. A patriarchális ~~család~~ családot tekintette még akkor is a leghatásosabb nevelési tényezőnek, amikor a kapitalizmus szeme látására zilálta szét a családot, mint termelő közösséget.

Köve kezeten törekedett az oktatás lélektani megalapozására.

Hangsúlyozta, hogy az oktatásnak azt az utat kell járnia, amelyet a gyermeki természet követ ismeret-szerzésekor. Felismerte az érzékelés, az észlelés, vagyis a szemlélet helyét és ~~szerepét~~ az oktatásban. Nagyon fontosnak tartotta, a tiszta világos és pontos fogalmak kialakítását, amelyek^{et} csakis szemlélettel és gondolkodási műveletekkel vélt elérhetőnek. A didaktika sarkigazságává tette a hézagtalanság ~~elvét~~, és a gyermekek szellemi öntevékenységének elvét az oktatásban.

Az oktatás és nevelés elemekre bontásával kidolgozta ~~az~~ elemifokú módszertanát. ¹A népiskola tartalmának és módszertanának megalapozása az ő nevéhez fűződik. ²A módszertan mindenhatóságába ³vetett hite ⁴viszont ⁵eljárásait ⁶formálisakká, ⁷mesterkeltté ⁸tette.

Igazi nagyságának forrása, példájának ma is elevenül ható ereje, nevelői személyiségében rejlik. Önzetlen, az emberformálás vágyától, a nyomorban tengődő nép felemelésének szándékától lángoló alakja ma is nagyszerű emberi és nevelői eszmény. A gyermekért érzett páratlan felelőssége és feltétlen odaadása, félévszázados, csalódásokkal, kudarcokkal és eredményekkel gazdag élete a néphez és a nevelői hivatáshoz való törhetetlen hűség, ragaszkodás el nem muló, korunkban is magával ragadó példája.

(a nevelés szerves része, a sokoldalú emberi személyiség formálásának valóságos tényezője, a nevelés fogalmának lényeges jegye. "A kommuna termelő munkájának ágazatai, -mondja Owen- a nevelés lényeges részét alkotják."

Owen Angliában és Amerikában minta kommunákat szervezett Uj-Harmonia néven. Telepein iskolákat szervezett, a new-lanaeki példa alapján, amelyekben a fiúk és lányok együttesen nevelődtek. Kommunista telepei az ellenséges környezetben hamarosan tönkre mentek.

Elméleti és gyakorlati pedagógiai munkásságát az 1830-as évek közepén Harmonóniáninak megszűnése után befejezte. Azonban egészen haláláig hatalmas energiával küzdött a munkásság szocialista tudatosságának fokozásáért. A fejlődő munkásmozgalmak azonban túlhaladták nézeteit, hatása mindinkább csökkent. Az általános, kötelező oktatásra, a műveltség tudományos alapokra való helyezésére, valamint az oktatás és a termelő munka összekapcsolásával a mindenoldaluan képzett ember formálására és a nevelés társadalmi jellegére vonatkozó elvei a pre-marxista pedagógiai gondolkodás legkiemelkedőbb részét képezik.)

Herbart pedagógiai rendszere /1776-1841/

Németország még a 19. század elején is apró feudális fejedelemségekből állott, a polgárság csak nagyon lassan fejlődött. A francia forradalom után a német polgárság lemondott arról, hogy törekvéseit forradalom útján valósítsa meg; haladásellenes álláspontja idealista filozófiájában és pedagógiájában is kifejezésre jutott. Ennek a polgári pedagógiának képviselője Herbart János az első tudományos pedagógiai rendszer létrehozója.

Ő az első olyan pedagógiai elmélkedő, akinek nemcsak pedagógiai eszméi hatottak a nevelés gyakorlatára, hanem egész pedagógiai rendszere átment a gyakorlatba és több mint félévszázadon keresztül erősen hatott nemcsak Németországban, de Európa más országaiban is.

Előkelő tisztviselő családból származott. Az egyetemen megismerkedett a német idealista filozófiával. Svájcban házitanítoskodott, meglátogatta Burgdorfban Pestalozzit, és már akkor felébredt benne a pedagógiai

gia iránti érdeklődése. Göttingában a filozófia egyetmi tanára lesz, itt írja egyik fontos pedagógiai munkáját az "Általános ^{Pedagógia} ~~Pedagógia~~"-t. Kant utódaaként Königsbergben pedagógiai szemináriumot és gyakorlóiskolát szervezett a pedagógia alaposabb tanulmányozása és az elmélet gyakorlati alkalmazása céljából. Fő pedagógiai műve: "Pedagógiai előadások vázlata".

Egész életében elhatárolta magát a néptől, a demokratikus és haladó mozgalmaktól, a művelt polgárság és az uralkodó nemességgel tartott kapcsolatot, konzervatív, haladásellenes társadalmi és politikai álláspontja rányomja bélyegét filozófiájára és pedagógiájára egyaránt. A fejlődést, a változást mind a filozófiában, mind a társadalomban tagadja, illetve puszta látszatnak minősíti.

A pedagógiát a filozófia részének tartotta és megalapozásában a pszichológiának és az etikának nagy jelentőséget tulajdonított. Ezt írta: "A pedagógia, mint tudomány, a gyakorlati filozófiától és a pszichológiától függ. Amaz megmutatja a nevelés célját, emez az utat, az eszközöket és az akadályokat."

Filozófiája szerint a világ végső elemei a szellemi természetű, változatlan atomok, az u.n. reáliák, amelyek mechanikusan mozognak. A természet ~~re~~ látszólagos mozgásai és a reáliák mozgására vezethetők vissza. Hervart lélektana is a reale fogalmára épül. A lélek maga is reale, a lelkiélet a realék harcából, matematikailag megállapítható, mechanikai változásokból áll. ~~Ha~~ a lélekrealék kapcsolatba kerülnek, akkor min^dkét részről megkezdődik az önfenntartási folyamat. A lélekrealé önfenntartó aktusát Herbart képzetalkotásnak nevezi, amelyet alapvető lelkijelenségnek tart. Az emléke~~t~~^t, képzelet, akarat, érzelem, stb. mind-mind csak a képzet módosulásai. A tökéletes képzet a tudás, a felejtés a képzetnek a tudatmezőből való eltűnése, a felidézés a képzet tudat fölé emelkedése stb., a figyelemnél a képzetek a tudat középpontjába kerülnek. Herbart kétféle figyelem^{ről} ~~beszél~~: önkéntelen, és önkéntes figyelemről. Az appercepciót úgy magyarázza, hogy a tuda-

ban lévő régi képzetek hasonlóság alapján magukhoz vonzzák az új képzetet, azt animilálják. Herbart lélektana képzet-lélektan, amelynek alapja a képzetek kapcsolata. A lélektannak ez az iránya az u.n. asszociációs lélektan. Herbart a lelkiélet működését a képzetek mechanikus mozgásaira vezeti vissza és ez a felfogása teljesen elavult.

Elméletének haladó vonása az volt, hogy a képesség-elmélettel szemben, amely a lelkiéletet egymástól elszigetelt képességek együttesének tekintette, élesen ^{emelte} kihangsúlyozta a lelkiélet egységét.

Herbart az etikát az esztétika egyik részének tartotta azon elv alapján, hogy a jóra és a szépre vonatkozó értékítéletek azonos természetűek, egyetemes érvényűek, mindenkire egyaránt kötelezőek, nem szorulnak bizonyításra, vagyis evidensek. Az erkölcs lényegében a jó megvalósítására irányuló szándék. Megállapítja, ~~hogy~~ az erkölcsi alapeszméket /belső szabadság, tökéletesség, jóakarát, jog, igazságosság/ amelyek az egyén erkölcsiségének mértékei. Az alapeszmékből levezette a társadalom erkölcsi ideáit. Herbart szerint a pedagógia feladata az egyén erkölcsi fejlesztése, a társadalom erkölcsi nevelése kizárólag a politika feladata. Nagy gondot fordít az egyéniség erkölcsi nevelésére, a társadalmi szempontokat viszont háttérbe szorítja.

Herbart pedagógiájának alapja a gyermekek nevelhetőségébe vetett hite. A nevelés céljának az erény kialakítását tartotta, a jellem alakítást főlébe helyezte a hivatásra nevelésnek és mereven elválasztotta attól. Ez a felfogása hozzájárult a szakismereteket nyújtó képzés lebecsüléséhez. A nevelésnek három alapvető funkcióját különbözteti meg: kormányzást, oktatást, vezetést.

A kormányzás, más szóval a fegyelmezés az oktatás és nevelés külső feltételeit teremti meg, a gyermek akaratának megtörésével. A kormányzás tehát az adott pákklanatra, a jelenre vonatkozik és az a feltétele, hogy a gyermekeket foglalkoztatni kell, le kell kötni a figyelmüket, ezért határozott feladatokat kell nekik adni.

Ha azonban a foglalkoztatás sem elegendő a fegyelem biztosításához, akkor meg kell törni a gyermek akaratát, vak engedelmségre kell

szoktatni őket. Ezt a feladatot, csak erőszakkal lehet megoldani, mert a gyermekek rossz hajlamokkal /eredendő bűn tana/ jönnek a világra és képtelenek belátásra. A fegyelmezés eszközeként a foglalkoztatás mellett a felügyeletet, fenyegetést, parancsot, tilalmat, jutalmazást és a büntetést ajánlja. Megengedik az élelem megvonást, sötét szobába való bezárást, a kéz megkötözését és legvégső esetben -nagyon ritkán- még a testi fenytést is. A gyermek megfélekezésében elnyomásában, akaratának megtörésében és vak engedelmeességre nevelésében, valamint brutális fegyelmezési eszközök engedélyezésében a porosz kaszárnya-szellem jut kifejezésre, olyan pedagógiátlan, antihumánus, elmaradott és korszerűtlen elvek, amelyek ellen világszerte tiltakoztak a haladó gondolkodású nevelők.

Herbart pedagógiájának legfontosabb része az oktatás elmélete, amelyben annak tartalmával, folyamatával és módszereivel foglalkozott. Az oktatást alárendelte a nevelésnek, így az ő pedagógiájában az oktatás nevelő-oktatást jelent. A nevelés célja az erkölcs, az erkölcsi belátás, amely az oktatás során létrehozott képzetállományon, a tudáson nyugszik. Az ismereteket elfelejthetjük, gyakorlás híján azok a tudat alá süllyednek, ezért kialakításuk sem lehet az oktatás egyetlen célja. Ezzel szemben az érdeklődés állandó tulajdonsággá fejleszthető, s mint ilyen, az erkölcsi belátás kialakításának feltétele, ezért a sokoldalú érdeklődést állította Herbart az oktatás középpontjába. Az érdeklődésnek tehát nemcsak az oktatás eszközének, hanem eredményének is kell lennie. Az oktatásnak az a feladata, hogy felébressza a tanulók érdeklődését, azt sokoldalúvá fejlessze és biztosítsa az emberi szellem arányos, egyenletes fejlődését. Ilyen megfontolások alapján különbözteti meg Herbart a humánus és a reális tárgyakat.

Gimnáziumában nagyobb teret biztosított a reáliáknak is, amelyeknek fontosságát egyre jobban belátta, bár a régi műveltség-eszemény hatására, a humán tárgyaknak elsőbbséget biztosított.

Az oktatás folyamatának két fontos fázisát az elméleletet és az
x különböző tárgyat.

eszmélkedést. Az elmélyedésen az ismeret megé~~rt~~^{rt}ését, felfogását érti, amelyet összekapcsolásnak, áttekintésnek és elsajátításnak, egy szóval gondolati feldolgozásnak, az eszmélkedésnek kell követnie. A képzetek nyugvó, illetve mozgó állapota szerint még 2-2 lépést tartott szükségesnek. Az elmélyedés fázisában a képzetek nyugvó állapotában, az oktatandó anyag világos, tiszta fogalmának kialakítását jelengő világosság fokát, a képzetek nyugvó állapotában a már meglévő képzetekkel való összekapcsolást, az asszociációt; az eszmélkedés fázisában a képzetek nyugvó állapotában a szerzett ismeretek^{nek} korábbi ismeretek tudományos rendszerébe való beillesztését, köztük kapcsolat teremtését: a rendszert; végül a képzetek nyugvó állapotában az új ismeretek gyakorlati alkalmazását a módszert.

Az oktatás fokozatai

elmélyedés		eszmélkedés	
nyugvó állapot	mozgó állapot	nyugvó állapot	mozgó állapot
világosság foka	összekapcsolás foka	rendszer foka	módszer foka

Ezeket a feladatokat /világosság, összekapcsolás, rendszer, módszer/ Herbart a tanítás anyagától, a tanulók életkorától függetlenül olyan állandó és egymást szabályos rendben követő lépéseknek tekintette, amelyek a nagyobb tantervi egységek feldolgozásának törvényszerű rendjét alkotják.

Három alapvető módszert különböztet meg: a pusztán előadó, az analitikus és a szintetikus módszert. Az előadás használata szűkkörű ugyan, de nagyon hatásos lehet. Az előadással szemben sok, mai is helytálló követelményt támaszt. Az előadáson, mint közlő formán, a mai értelemben vett oktatási folyamat fő mozzanata^a közül a tényekkel való szembesítést, a gyermek tapasztalatainak gazdagítását érthetjük. Az analitikus módszer a szerzett tapasztalatok elemzését, a lényeg kiemelését, elmélyítését jelenti. A szintetikus módszer az általánosítást, a régi ismeretek rendszerébe való beillesztést jelenti, és nem a tények előadásától, közlésétől, sem az elemzéstől nem különítható el. A szintet-

tikus módszer külön is szerepelhet, amikor az a feladat, hogy a különböző részeket összeillesztjük. Ilyesmire kerül sor pl. összefoglaláskor, rendszerezéskor, ismétlés~~kor~~ stb. ^{Herbart kiemelte} Hangsúlyozta az ~~oktatás~~ nevelőjellegét, az oktatásnak az erkölcs nemesedését kell szolgálnia, nem pedig kenyérkeresetre kell előkészítenie. Ez az arisztokratikus szemlélete megakadályozta, hogy az élet követelményeit figyelembe vegye.

Herbart a nevelés funkciói közül a vezetést tulajdonképpeni erkölcsi nevelést tartja legfontosabbnak.

Amíg a kormányzás a gyermek akaratának megtörését jelenti, előkészítője a nevelésnek, és így a jelenre irányul, az oktatás az erkölcsi tudatosság kialakításával, a nevelés pedig a gyermek akaratának saját belátása alá rendelésével a jövőt kívánja szolgálni. A kormányzás külsődleges eszköze a vezetésben a meggyőződés és belátás belső erői helyettesítik. Az elnyomást szabadság váltja fel, a fegyelmezési rendszabályokat ~~az~~ érzelmekre hatás, a rossz-hiszemből táplálkozó elnyomást -bizalmat sugárzó, figyelmes, tapintatos eljárás, a törvények és szabályok uralmát, -a meggyőződésen nyugvó erkölcsi autonomia. Az vezetés az ifjában első-sorban jót tételez fel, reményen és türelmen ~~gyugszik~~. Alkalmankodik az életkori és egyéni sajátosságokhoz, és fokozatosan növeli követelményeit. A nevelésnek ebben a szakaszában biztosítani kell a ifjú kedélyének nyugalmát, derűjét, hibáira figyelmeztetni kell, rosszalással, helytelenítéssel kell érzelmekre hatni, leghatásosabb nevelő eszköz a bizdítás, dicséret, az elismerés és a lelkesítés legyen. Herbartnak a neveléssel szemben támasztott magas igényeit csakis a nevelő és a növendék állandó és szoros kapcsolatával lehet megvalósítani. Ilyen kapcsolatok osztályrendszerű nevelés körülményei között nem oldhatók meg, csakis egyéni nevelés mellett. Herbart a nevelést a családra bizza és a háztanítótól várja, meet ^a-vélménye szerint- az iskola nem képes a lélekbe hatolni, feladata tehát csak az oktatás marad.

Herbart pedagógiájának értékelése: Nagy érdemek ~~pedagógiai~~ rendszeressége. A nevelés kérdéseit összefüggésükben vizsgálta, s a ré-

szeket alárendelte az erkölcsi nevelés célkitűzéseinek. Értékes gondolata az is, hogy az oktatást a nevelés legfőbb eszközének tekintette, és hogy a nevelés eredményességnek feltétel az oktatás által nyújtott belátás. Az az álláspontja, hogy a nevelés csak oktatás által valósulhat meg, hibás, mert az oktatáson kívüli nevelőhatásokat lebecsüli. Pozitív vonása pedagógiájának, hogy felismerte a pedagógia lélektani megalapozottságának szükségességét. Maradandó érdeme, hogy a nevelés fontos feladatává tette az érdeklődés mint az emberi személyiség ~~kis~~ fontos tényezőjének a kialakítását. Herbart pedagógiai rendszerének fogyatékosága, hogy nevelési céljait függetlenítette az objektív társadalmi igényektől és idealistam-vallásos szemléletének megfelelően örök eszményekből vezette le azokat. Filozófiai és etikai elvei a korabeli reakciós német polgárság érdekeinek szolgálatában állottak, mechanikus, asszociációs lélektana, már korábban is alavult. Nagy hibája pedagógiájának individualizmusa, a liberális polgárság érdekeinek megfelelően a társadalmi szempontok háttérbe szorítása mellett a nevelés az egyén kibontakozásának szolgálatába állította. A fegyelmezést -sajnálatosan- az oktatás külső feltételének fogta fel, s ezáltal nevelés helyett a pedagógusok figyelmét külsődleges fegyelmezési eszközök, szankciók alkalmazásának irányába terelte, indokolva és népszerűsítve a gyermek lélektelen idomításának, elnyomásának módszereit. Nevelési rendszerének egyoldalúságát fokozza az a körülmény is, hogy a testi nevelést kizárja a nevelésből. Nem tudta még, hogy a fegyelem első sorban nem feltétele az oktatásnak és a nevelésnek, hanem eredménye. ~~Nevelési rendszerének~~ Herbartnak az oktatás fokozatairól kialakított rendszere széles körben elterjedt Európa-szerte. Rendszere eleve magában hordta a formalizmus és a sablonnáválás lehetőségeit, amit követői munkásságában már realizálódott is.

Kialakult a formális fokozatok tana, amely a tanítási órák felépítését az alábbiak szerint műveztette meg: feleltetés és áthajlás után új ismeretek közlése, magyarázata, ³/ez a világosság foka/ beszélgetés /asszociáció foka/, összefoglalás, rendszerezés, tábla vázlat

/rendszer foka/, gyakorlati alkalmazás /módszer foka/. Ez utóbbit a tanulók leggyakrabban házi feladatként végezték el.

Amikor korábban -szinte általános követelményként- a nevelés társadalmasítá saért folyt a harc, Herbart a családban folyó egyéni nevelés jelentőségét hangsúlyozva, a polgárság reakciós, idejét mult álláspontját próbálta konzerválni. Ugyanekkor a nevelés demokratikus eszméi hidegen hagyták, a néppel szemben közömbös, arisztokratikus magatartást tanúsított. Az osztálykiváltságokon nyugvó és a műveltségi monopoliumot az uralkodó osztály számára biztosító porosz gimnázium kialakulásában nagy része volt.

Fröbel Frigyes /1782-1852/ pedagógiai gondolatai

Az iskolaköteles kor előtti gyermekek nevelése a családban folyó kisdédóvásból fejlődött ki. Comenius és Pestalozzi foglalkozott először a kisgyermek intézményszerű nevelésének gondolatával. Az első óvodát Angliában Owen hozta létre a gyáripargan foglalkoztatott anyák nyugodt és eredményesebb termelésének biztosítása érdekében.

A kisdédnevelés megindítása és első elméletének kidolgozása azonban Fröbel nevéhez kapcsolódott. Pedagógiai nézeteinek alakulására erősen hatott Schelling filozófiájá. Két évig a burgdorfi árvaházat vezette, majd Blankenburgban megalapította 1837-ben első óvodáját és kidolgozta az óvoda módszertanát. A 48-as forradalmak után a reakciós porosz kormány azzal az időkkal, hogy Fröbel szocialisztikus rendszerre a kisgyermekeket ateista szellemben neveli, bázáratta az időközben gyorsan elterjedt Fröbel-rendszerű óvodákat. ~~Fr~~

Fröbel pedagógiai rendszerének filozófiai alapja Schelling identitás tana, amely szerint a világmindenségben a szellem és a természet teljes azonossága érvényesül. Idealista, misztikus, ködös, valóságos filozófia ez, amely azóta teljesen elavult. Fröbel pedagógiájának ^{három} alapelvét ismerjük, az öntevékenység, a fejlődés és a természet-szerűség elvét.

Az ember belső erői öntevékenysége során bontakoznak ki, tehát a nevelésnek -szerinte- az a feladata, hogy ezt a kibontakozást a

gyermek. tevékenységének biztosításával elősegítse.

Fröbel -Hegel alapján- fejlődésen az ellentétek szembeállítását, és egy magasabb szinten való kiegyenlítődését érti. A gyermek fejlődését is egymással szembenálló ellentétek kiegyenlítődésében látja, a nevelésnek ezt kell létrehozni. A természetesség elve azt követeli hogy a gyermek nevelésének a természetes fejlődéshez kell alkalmazkodnia.

A gyermeki természet a gyermeki ösztönökben fejeződik ki, amelyek közül legfontosabbak a tevékenységi, megismerési, művészi és a vallási ösztönök. Fröbel ^{nagy} különös gonddal foglalkozott az gyermekek alkotóképességének fejlesztésével, s legjobb eszközének a játékot tekintette. Nagy érdeme, hogy felismerte a játék nevelési értékét, azt, hogy az iskolaköteles kor előtti gyermekek szellemi erőinek fejlesztésében a játéknak éppenolyan szerepe van, mint iskoláskorban a tanulásnak.

Fröbel a játékos foglalkozások egész rendszerét dolgozta ki. Azokat a legegyszerűbb játékokat, amelyek^{et} a gyermekek öntevékenységének kibontakoztatása céljából alkotott "adományok"-nak nevezte el. Foglalkoztató játéakai és a hozzájuk fűzött misztikus, vallásos magyarázatai már korábban is túlhaladtak voltak, de játékeszközei ma is használatosak. Ilyenek a testek /golyó, kocka, hasáb, kúp/ a síkok /négyzet, három-, hat- nyolcszögek/, vonalak /pálcikák, gyűrűk, fonalak/, pontok /gömbök, gyöngyök ~~stb~~ stb./, alakatlan anyagok /homok, agyag, fűrészpor, víz, festék stb./. Gyakorlati foglalkozások céljából bevezette a papírgyűrűést, fűzést, fonást-, hajtogatást, ragasztást, rajzolást, kivarrást, agyagmintázást stb.

Játéakai a gyermekek szellemi erőinek kibontakoztatása szempontjából, minden elvontságuk és formalizmusuk ellenére is, nagyon értékesek.

Nagy érdeme, hogy felismerte az óvodai nevelés jelentőségét, bár annak első sorban nem társadalmi vonatkozásait hangsúlyozta, hanem a gyermeki képességek fejlesztésére gyakorolt hatását.

Frőbel foglalkozott az iskolás koru gyermekek nevelésével. ^{is.}Értékesek a gyermekek aktivitására, sokoldalú képzésére, önálló tapasztalatszerzésének biztosítására vonatkozó gondolatai, valamint a nevelői munkájában tanúsított példászerű odaadása, és Pestalozzira emlékeztető lelkesedése.

A gyarmatosító Habsburg-abszolutizmus hatalmi szervezetének
kiépítése. A polgári nemzettéválás megindulása a gyarmati
korlátai között /1711 - 1790/

A Rákóczi szabadságharcot követő szatmári béke után az osztrák burzsoázia érdekeit szolgáló Habsburg abszolutizmus főnemességünk segítségével hazánkat gyarmati sorba süllyesztette. A kizsákmányolás növelése érdekében a nyersanyag termelés fokozásával egyidőben iparunk, s vele kapcsolatosan polgárságunk kialakítását megakadályozták. A gazdasági és társadalmi fejlődés megrekedése természetesen hátránnyal befolyásolta nevelésügyünk alakulását is.

A korszak első felében az iskolázást a bécsi kormányzat még az egyházak ügyének tekintette, csak a felügyeleti jogot tartotta fenn magának. A katolikus iskolákban ezt a jogkört is főpapok töltötték be, mint az osztrák gyarmatosító politika legmegbízhatóbb szövetségesei, ugyanakkor a Habsburg-abszolutizmus politikai és vallási érdekből mindent elkövetett a protestáns iskolázás elnyomására jól tudva, hogy a protestáns kollégiumok a polgárisodás, az osztrák gyarmatosítókkal szemben a nemzeti függetlenségi törekvések bástyái. Gazdasági és adminisztratív intézkedésekkel, a külföldi tanulmányutak korlátozásával, majd megszüntetésével a protestáns iskolahálózatot a század végére lényegesen megyengítették. A haladó külföldi polgári eszmék elterjedésének megakadályozása érdekében a hazatérő diákok könyveit megvizsgálták és ha szükségesnek tartották elkobozták, vagy hosszú évekre visszatartották. A katolikus iskolahálózat többségét /kb. 40 gimnáziumot/ a század elején még a jezsuiták iskolái alkották. Dogmatizmusuk, skolasztikus módszereik és a latin klasszikusok oktatásában kimerülő tananyaguk miatt iskoláik a 18. században már elavultak és a polgárság igényeit nem elégítették ki. Ők irányították a nagyszombati egyetemet is, amelynek teológiai, bölcsészeti és jogi kara volt ebben az időben. A hagyományos tananyagot a század közepe táján próbálták ugyan természettudományos tárgyak és történelem oktatásával korszerűsíteni, de konzervativizmusuk megakadályozta haladá-

sukat. A rend megszűnése után a Piarista szerzetesrend iskolái terjedtek el ország-szerte. A piarista gimnáziumok mellett 3 éves elemi iskola is működött, gimnáziumaikban a latin nyelv mellett matematikát, földrajzot, történelmet és egyéb reális ismereteket is oktattak. A filozófia korszerű eredményeit sem hanyagolták el /Descartes/ és az anyanyelvi oktatás terén is voltak figyelemre méltó próbálkozásai. Társadalomszemléletük is haladóbb volt, mint a jezsuitáké. ~~Az~~ ^{azonban} Egyházhoz hű polgárság nevelésére vállalkoztak, vallási téren megértőbbek, türelmesebbek ^{voltak} és korszerűbb magatartást tanusítottak. Okosan alkalmazkodtak a társadalmi harcukat egyre nagyobb sikerrel folytató polgársághoz. Skolasztikus módszereiket elhagyva az ifjúságot életre, munkára és a tudományok szeretetére nevelték, természetesen egyházi világnézetük keretein belül.

Az egyházak irányítása alatt működő falusi iskolákban vallástant és olvasást, ~~írás~~ tanultak a gyerekek. Az olvasást nehézkesen, körülményesen, az u.n. betű tető /silabizáló/ módszerrel tanították. A "paradicsom" szót pl. így olvasták pé-a = pa; er-a = ra = para dé-i = di = paradi; csé-o-em = csom = paradicsom. Írást és számtant nem tanítottak. Az oktatás anyanyelven folyt, tanítóképzés nem lévén a tanítók képzetlen kézművesek, kiszolgált katonák, gimnáziumot félbehagyott diákokból került ^{ak} ki, akik kis jövedelmük növelése érdekében még kántori, sekrestyési és jegyzői teendőket is elláttak. Az egyházak a falusi iskolák népi tömegeit elnyomott sorsukba való belenyugvásba, türesemre, a kizsákmányolók tiszteletére nevelik, fő ² tárgykör ^{ak} ezért ³ a katekizmus, ⁴ Primitív ismeretanyagukkal pedig a középkori tudatlanság szintjén tartják ^{tanítványaikat} őket. Ebben az időben hazánkban a községeknek csak alig felében volt tanító. A dolgozók gyermekeinek tulnyomó többsége analfabéta maradt.

Elemi foku oktatás folyt még a gimnáziumok legalsó osztályaiban is abból a célból, hogy előkészítést adjon a felsőbb tanulmányok folytatására.

A közép- és felsőfoku oktatás sem tananyag, sem szervezeti te-

kintetben még nem különült el egymástól. A köznemesség és a kispolgárság gyermekei a kollégiumokban nevelkedtek és ott készültek előköztisztviselői, értelmiségi pályájukra, vagy polgári foglalkozásuk gyakorlására. Ebben az időben megszaporodott a jobbágy sorból menekülni akaró szolgadiákok száma, akik nagyon nehéz anyagi körülmények között tanulva juthattak csak be a papi, köztisztviselői és értelmiségi státusokba.

A 18. század első felében a külföldi egyetemekenⁿ tanuló protestáns diákok megismerkedtek a korszerű pedagógiai eszmékkel és hazatérve iparkodtak iskoláikban azokat meghonosítani. A hallei egyetem volt magyar diákjai a pietizmus pedagógiai gondolatainak népszerűsítőivé, terjesztőivé válva, hozzájárultak polgárosodó városainkban /bányavárosok Pozsony, Győr/ a protestáns, /főleg evangélikus/ iskolázás színvonalának emeléséhez.

A magyar pietisták közül Bárány György és Wázsonyi Márton nagy érdeme, hogy az elemi iskolából a latinⁿt száműzték, s így azt kizárólagosan anyanyelvi iskolává tették, a földrajzot és a történelmet pedig a gimnáziumban is magyar nyelven tanították.

A legkiválóbb magyar pietista Bél Mátyás /1684-1749/ a pozsonyi evangélikus liceum igazgatója, a magyar neveléstörténetnek nagy alakja. Első sorban korszerűsítette iskolája tantervét. Elsőként taníttatta Magyarország földrajzát és történelmét. A legújabb idők történelmével is foglalkozott és e két tárgy oktatását egybekapcsolta. Ilyen témájú tudományos kutatómunkájában tanítványait is bevonta. Modern idegen nyelv tanítását /francia/ hazánkban elsőnek vezette be. Haladó módszertani elveket alkalmazott iskolájában: ne egyes tanulókkal, hanem az egész osztállyal foglalkozzák a pedagógus egyszerre, a idegen nyelvet anyanyelvből kiindulva kell oktatni, Tankönyvek írással és kiadásával megszüntette a jegyzetelést. Felvetette a módszerek értekezletek és a bemutató tanítások kérdését, a fegyelmezésben a testi fenyték alkalmazása helyett a barátságos, atyai bánásmódot ajánlotta, a német anyanyelvű pozsonyi ifjúság számára a magyar nyelv

tanítását is javasolta, az iskolai munka tervszerűbbé tétel érdekében hasznos iskolai szabályokat készített. Megalkotta iskolája új szervezetét, amely ~~szerint iskolája~~ 6 osztályból és 10-éves tanulmányi időből állott. Az alsó két osztály /4 év/ népiskolai jellegű, de latint is oktattak, 4 középső három osztály /4 év/ középiskolai jellegű, a felső osztály ^{pedig} /2 év/ akadémiai ^{jellegű} előkészítő ^{osztály} volt. Az alsó osztályokban az oktatás nyelve a tanulók anyanyelve szerint német és szláv, a felsőbb osztályokban pedig latin volt. Iskolájában az anyanyelvi oktatás mellett a pietista hatás legerőteljesebben a reáliák felkarolásában mutatkozott meg, a természettudományok és a földrajz színvonalas tanításában.

A debreceni kollégiumban Maróthi György /1715-1744/ a magyar felvilágosodás egyik előkészítője fejtett ki pedagógiai újjító tevékenységet. 7-éves hollandiai és svájci tanulmányai során megismerte és magáéva tette a leghaladóbb nyugati polgárság élet-és társadalomszemléletet, tudományos eredményeit. 23 éves korában, mint a kollégium vezetője, fáradtságot nem ^{ismerve} kímélve, szüntelenül dolgozik annak korszerűsítése, magas szintre emelése érdekében. Hangsúlyozta a tudományok fejlődésével való egyvüththaladás fontosságát és a maradiság káros következményeit. Első feladatának tekintette a carteziánus filozófia debreceni pozíciójának a megerősítését és az oktatás anyagának korszerűsítését. A kollégium alsóbb osztályiában bevezette a latin nyelvnek anyanyelven való oktatását, középfokon megerősítette a történelem és a földrajz tanítását, a számtant-mint rendes tantárgyat- minden osztályba bevezette, és ezzel nemcsak a jezsuitákat, de még a haladó piaristákat is megelőzte. A filozófiai tanfolyamon is bevezette a történelmet, a földrajzot pedig kiegészítve leíró és csillagászati földrajzzal a deklinisták osztályától az orátorok osztályáig javasolta tanítani és a magas matematikát is be akarta vezetni. Amikor a tiszta, klasszikus latin nyelv oktatásának a fontosságát hangsúlyozta, ugyanakkor bevezette két modern nyelv /francia, német/ oktatását is.

Iskolaszervezeti szempontból jelentős tette a kollégium fokozatainak, osztályainak elkülönítése. A gimnáziumban folyó oktatás szintjével a praeceptorok /idősebb diákok/ állandó váltakozása és módszertani képzetlensége miatt elégedetlen volt, és megbízta a tanárokat a praeceptorok ellenőrzésével. Küzdött az értelmetlen magoló tanulás ellen, a figyelem, a megértés és a tanulói aktivitás fontosságát hangsúlyozta. Munkássága hatására jött létre az első nyomtatott debrecei tanterv a Methódus /1770/ amely a tananyagot osztályonként csoportosítja, és azokhoz hasznos módszertani utmutatást is ad.

Maróthi kiváló könyve az „Arithmetika, vagy számvetésnek mestersege” /1743/ c. műve, amelyet a számtani ismeretek népszerűsítése érdekében írt. A szükséges és hasznos ismereteket dolgozta fel, az alapszabályokat, a törteket, a hármas szabályt, az arányos osztást, az egyenleteket stb. Példáit az életből vette, magyarázatait nem versben, hanem ízes folyóbeszédben adta, a latin szakkifejezések helyett jó magyar szavakat használt és újakat is alkotott. Felismerte a számtan jelentőségét az alaki képzés és a pontosságra nevelés terén, ilyen értelemben ajánlja az fejben való összeadást és szorzást is. Könyvében annak a nézetének is kifejezést adott, hogy a nép elemifoku oktatása anyanyelvén történjék.

Könyve több kiadást ért meg és így a gyakorlati jellegű számolási ismereteket sikerrel közvetítette a néphez.

A pietizmus és a felvilágosodás eszméinek határozott megjelenése mellett is mindkét iskolaszervező figyelmének középpontjába a latin nyelv oktatása és a vallás tanítása állott.

A francia felvilágosodás a század második felében erőteljesen érezteti hatását a debreceni kollégium munkájában is. Hatvani István /1718-1786/ híres természettudós és orvos, Descartes lelkes híve, küzd a skolasztikus filozófiával és bölcselkedése során a józan észből indul ki. ~~Hangsúlyozta~~ ^{Megvalósítja} a tudományok gyakorlati alkalmazását, ő tanítja hazánkban először a kémiát és Debrecenben először botanikát és orvosi élettant. Bemutatásai, rendszeresen alkalmazott kísérletei, tanítási

óráit érdekessé, személyét pedig titokzatossá tették. Mint orvos küzdött az elmaradottság és a babona ellen, egy felekezeten felüli természetes vallást próbált igazolni. A természettudományos nemzedékek egész sorát nevelve fel, jelentősen hozzájárult a magyar felvilágosodás kibontakozásához.

A magyar honismeret, államszervezet és történelem anyanyelven történő oktatása terén komoly érdemeket szerzett Losonczi István nagy-kőrösi igazgató „Hármas kis tükör” c. 1771-ben megjelent munkája. A könnyen tanulhatóság céljából verses formában megírt könyvecske nagy népszerűsége tette szert, szinte minden iskolában tanították. Nemes patriótizmusa, a haza népeinek, tájainak és történelmi hagyományainak megbecsülése, a kultúra terjesztésének humánus igénye tette ezt a tankönyvet hosszú évtizedekre, az osztrák önkényuralom tiltotta be 1850 után/népünk nagy tanítójává. A hasznos ismereteket anyanyelven tolmácsoló elemi iskola gondolatát meggyőzően vallotta.

A közoktatás országos méretben történő korszerűsítése terén ^{nagy}komoly változások a század második felében, az 1760-as évek körül, történtek. A Habsburg feudális abszolutizmus hatalmának biztosítása céljából egyre aróteljesebben támaszkodott az osztrák ipari polgárságra, ugyanakkor a felvilágosodás számos eszméjét is átvette a polgárság megnyerése és saját szolgálatába állítása érdekében. A mezőgazdasági termelés fokozása és az állami tisztviselők képzése érdekében az osztrák abszolutizmusnak hazánkban is szüksége volt a hasznosság szempontjait hangsúlyozó felvilágosodás pedagógiai eszméire, és arra, hogy az iskolai oktatás az állam érdekeit szolgálja. A bécsi udvar arra törekedett, hogy az egész birodalomban, egységes, nemezeti és felekezeti különbségeket kiküszöbölő közoktatási rendszert valósítson meg. Az egyházak tiltakozásával szemben Mária Terézia nyíltan ^{szembesült}hangsúlyozta az iskolai politikai jellegét és létrehozta a bécsi udvari Tanulmányi Bizottságot, a tanügyi reformok szervezésére. Az összes örökös tartományok elemi iskoláinak szabályozása után 1776-ban életbe lépett a gimnázium reformja is az osztrák tartományokban. A közoktatás állami irányításának

hazánkban első eredménye a Pozsony-megyei Szempcen alapított első reális és műszaki irányú szakiskola és a hamarosan főiskolává fejlesztett bányásziskola Selmezbányán/1763/. Legjelentősebb a nagyszombati egyetem orvosi karral való kiegészítése /1769/, majd a jezsuita vezetés megszüntetése után az egyetem világivá tétele és Budára /1777/, majd Pestre ^{törvény} való áthelyezése /1784/. A jezsuita rend feloszlatása szükségessé tette a magyar középiskolai oktatás rendezését is. /1773/

Ebben az időben a magyar Tanulmányi Bizottság is készített javaslatot a hazai tanulmányi rendszer megreformálására. Mária Terézia elfogadja az Ürményi József, Trtyánszky ^cÁnriel és Kollár Ádám által készített Ratió ^uEducationist /Nevelési Szabályzat~~ok~~/ és annak bevezetését 1774-ben Magyarország összes iskolái számára elrendelte. A Ratió Educationis a Habsburg gyarmatosítás szolgálatában állt ugyan, de mégis megakadályozta tanügyünknek a monarchia közoktatásába való beolvastását és lehetővé tette országos méretekben a korszerű pedagógiai eredményeknek és a reáliáknak az érvényesülését. Ellentmondásosságának forrása egyrészt a feudalizmus védelme, másrészt a felvilágosodás polgári eszméinek erőteljes képviselője.

A Ratió a magyar közoktatásügy első átfogó szabályzata és az első nagyszabású magyar pedagógiai könyv. Az egyházak iskolafenntartási jogát elfogadta, megerősítette és az oktatásügy feudális osztályjellegét elismerte. A tanügyigazgatás legfőbb szervének a helytartótanács ^{tekintette} tanulmányi bizottságát ~~ismerte el~~.

A ratió a tanügy egységes állami szabályozását és legfőbb állami vezetését kívánta megvalósítani. Az országot kilenc tankerületre osztotta fel, és a világi főigazgatóval, az anyanyelvi /elemi/ iskolák tankerületi felügyelő ^{is} is világiak lettek, a latin iskolák a felekezeti kezében maradtak, a falusi iskolák előljáró ^{pedig} plébánosok maradtak. A protestáns iskolákra csak a főigazgatók felügyelete terjedt ki.

Az összefüggő, tagolt és alulról-felfelé épülő iskolarendszer alsó fokát a háromféle anyanyelvi iskola /falusi iskola 1., mezővárosi 2., városi iskola 3 tanítóval/ alkotta. A három-négy éves anyanyelvi

iskolára épültek a latin iskolák: 3-éves grammatikai iskola, a ráépülő 2-éves gimnáziummal. A felső oktatás intézményei az akadémiák, bölcsészeti karra épülő jogi karral. Az iskolaszervezet csúcán az egyetem állt. Minden tankerületben létesítettek egy mintául szolgáló gimnáziumot, az u.n. főgimnáziumot és egy, az előírásoknak megfelelő elsőrendű u.n. normális népiskolát, amely egyben a tanítóképzés céljait is szolgálta. Ez

Ez az iskolarendszer a lakosság osztálytagozódásához igazodott és a tananyagot is ennek megfelelően állapította meg. A falusi iskolák kevesebb tananyagot oktattak, mint a városiak, azzal az indokkal, hogy a falusi ifjúságnak kevesebb ismeretre is van szüksége. Az elemi iskolában olvasást, írást, a mezőgazdaságban és az iparban felhasználható gyakorlatias számtant tanítottak. A gimnáziumban a latin volt a főtárgy, de a reáliák /földrajz, természetrajz, számtan, magyar történelem stb./ jelentős szerephez jutottak.

A normális iskolákban 4-5 hónapos tanfolyamokon, kezdetlegesen ugyan, de hazánkban is megkezdődött az intézményes tanítóképzés tanítási gyakorlatokkal egybekötve, hogy a jelöltek elsajátítsák a tanítás módszereit.

Az iskolaszervezet minden fokán előírta a Ratió a német nyelv tanítását, mint a németesítés fontos eszközét.

A Ratió harmadik része a rendtartást tartalmazza¹, a nevelésre vonatkozó elveket². Megfogalmazza³ a nevelés célját, királyhoz hű, tisztességes és hasznos polgárok⁴ nevelése a fő feladat. A rendtartás a tanárok és a tanulók kötelelességeit, a testi nevelésre, a szabad idő helyes felhasználására, a jutalmazás és a büntetés elveire, az iskola és a szülői ház kapcsolatára vonatkozó korszerű pedagógiai elveket is tartalmazza⁵ magában. ⁶ ~~Magfogalmazza~~ ⁷ ~~a nevelés célját~~ ⁸ ~~királyhoz hű, tisztességes és hasznos polgárok nevelése a fő feladat.~~ ⁹ ~~A rendtartás a tanárok és a tanulók kötelelességeit, a testi nevelésre, a szabad idő helyes felhasználására, a jutalmazás és a büntetés elveire, az iskola és a szülői ház kapcsolatára vonatkozó korszerű pedagógiai elveket is tartalmazza~~ ¹⁰ ~~magában~~ ¹¹ ~~drozza.~~

A normális iskolák részére a Ratió Felbinger Ignác módszerét írta elő, amelynek lényege a karban való olvasás, az együttes, egyszerre történő feleltetés és a táblázatos eljárás, amelynek segítségével egy-egy nagyobb anyagrész elsajátítását táblázatokba foglalással se-

gítik elő; a kezdőbetűs eljárás, amelynél a megtanítandó anyag kezdőbetűit tüntetik fel és végül a katekizáló eljárás, előtte megfogalmazott kérdések és feleletek felhasználásával. Hazánkban az első, országosan előírt elemi iskolai oktatási módszer a Felbinger-féle volt, amely azonban hamarosan elmarasztaló bírálatban részesült.

A Ratió egyrészt az egységes Habsburg birodalom németesítő törekvéseit, másrészt a fokozódó árutermelés érdekében a termelők műveltségének fokozását szolgálta. Szervezete és tanügyi igazgatása az osztály érdekeknek megfelelően tagolódott, csak látszólag egységes, mert még a dolgozók oktatását is megosztja társadalmi helyzetük szerint. A Ratió előrehaladást jelentett az oktatásügy világiassága, korszerűsége felé, mintát szolgáltatott az oktatásügy szerves felépítése és egységessége terén.

Németesítő törekvései /protestánsok/ és világias jellege miatt /katolikusok/ nem fogadták kedvezően és így nem is sok valósult meg belőle.

II. József uralma alatt /1780-1790/ még erőteljesebbé vált a felvilágosult abszolutizmus központosító törekvése és a nyelvében is egységes birodalom kialakítása érdekében a németesítés. A magyar iskolaügyet egészében a bécsi Udvari Tanulmányi Bizottság irányította. A mezőgazdasági termelés magasabb szintre emelése érdekében III. József fokozni kívánta a földművelő parasztság szellemi színvonalát hasznos ismeretek nyújtásával. Elrendelte a 6-12 éves gyermekek számára a tankötelezettséget, megtiltotta a földesuraknak, hogy megakadályozzák a jobbágy-gyermekek iskolába járását, sok új elemiiskolát építtetett, amelyeknek jó rész u.n. közös iskola volt, a különböző felekezeti gyermekek ~~oktatása~~ együttes oktatása érdekében.

A közép- és felsőiskolákban a tanuló létszámának csökkentése érdekében bevezették a taníjat, aminek következtében a gimnáziumi tanulók száma 8 ezerre csökkent. A tehetséges szegény tanulók támogatása érdekében állami ösztöndíjakat hoztak létre. Önállóságunk csökkentése céljából a hagyományos magyar közjogi oktatást meg-

szüntették. II. József elrendelte a teljes németnyelvű oktatást. A nevelőknek három év alatt kellett a nyelvet elsajátítani. Ez az erőszakos németesítő politika kihívta a nemzet ellenállását és ezért ^{ez}rendelete nem érte el célját.

Tessedik Sámuel pedagógiai tevékenysége

A 18. század végén már hazánkban is megváltoztak a termelési viszonyok, nőtt a mezőgazdasági árutermelés és fokozódott a polgárosodás. A hagyományos iskolák már nem tudták betölteni társadalmi szerepüket. Bél Mátyás, Maróthi György és társaik által végrehajtott reformok iskolaügyünket ugyan nagy mértékben előbbre vitték, de a feudalizmus^{mű} a kapitalizmusba való átmenet ^{és} megalkotója ~~mégis~~ a hazai felvilágosult eszmék igazi képviselője Tessedik Sámuel /1742-1820/. Korábban a feudalizmus már a lassu hazai polgári fejlődés ellenére is válságba került. A jobbágyak robot-szolgáltatásain nyugvó nagyüzemi mezőgazdasági termelés általánossá vált. A fokozódó mezőgazdasági árutermelés és egyes ~~ipari~~ termékek ipari feldolgozása magasabb követelményeket támasztott a mezőgazdasági dolgozók képzettségével szemben. A kialakuló polgári társadalom gazdasági fejlődése által felszínre került nevelési problémák első hazai megválaszolása Tessedik ~~Sámuel~~ ^{Sámuel} nevéhez fűződik.

Tessedik a demokratikus felfogású értelmiségieknek abba a csoportjába tartozott, akik egyetértettek a felvilágosodott abszolutizmus ~~abszolutizmus~~ reformtörekvéseivel a nélkül, hogy a nép sorságak megjavításával kapcsolatos gondolataikat ez az álláspontjuk befolyásolta volna. Külföldi tanulmányutja alkalmával megismerkedett az átalakuló természettudományokkal, a korszerű mezőgazdaság, ipar és kereskedelem eredményeivel is. Gondosan tanulmányozta a filozófiai irányzatokat és a korszerű pedagógiai törekvéseket. Megismerte az angol, a francia és a német bölcséletet és szoros kapcsolatba lépett a filantropistákkal. Majd Szarvasra /Békés m./ került evangélikus lelkésznek és megkezdte gyakorlatias felvilágosító tevékenységét. Nemcsak lelkész ~~kívánt~~ ^{kehni} népének, hanem nevelője is.

Éles szemmel felismerte, hogy a parasztság nyomorának, gazdasági és kulturális elmaradottságának forrása a feudalizmus. Ezért nemcsak a mezőgazdaságra, a pedagógia és a jogrend ~~területén~~, hanem a társadalmi élet számos más területén is széles arcvonalon támadta a feudalizmust.

Határozottan feudalizmus-ellenes álláspontjával párhuzamosan a haladást, a polgári átalakulást kívánta elősegíteni. A nevelés korszerűsítését bizonyos gazdasági és társadalmi fejlődéssel, átalakulással kapcsolta egybe. Javaslatait minden területen -akár pedagógiáról, akár pl. népegészségügyről volt szó- a feudalista társadalom termelő osztályainak érdekében tette és ugyanakkor a feudális gondolkodás, birtokjog és rendi kiváltságok ellen emelt szót. Éppen ezért pedagógiája határozottan kritikai-jellegű. 12 paragrafusba foglalt éles bírálatában hangsúlyozta, hogy a fennálló nevelési rendszer nem megfelelő, nem olyan nevelést ad a parasztságnak, mint amilyenre azoknak szükségük van. Felfogása szerint a nevelésnek a társadalom szükségleteit kell kielégítenie, mivel pedig tessedik, mint kora általában, ~~bízott~~ a nevelés társadalomátalakító hatásában, a társadalmi szükségletek kielégítésén ~~tulmenően~~ a neveléstől annak megváltoztatását is várta.

A parasztság elnyomottságának megszüntetését, gazdasági és kulturális felemelésének szükségességét ^{hirdette} hangsúlyozta. Ennek a célnak a megvalósításáért törekedett, a gazdasági, társadalmi és az állami élet minden területét a parasztság szemszögéből ítélte meg. Ez az álláspontja biztosítja törekvéseinek demokratikus jellegét. A magyar neveléstörténetben Tessedik juttatja érvényre, szinte elsőként, a tudatos nép felé fordulást, a legszélesebb rétegek érdekeinek képviselését.

Megállapította, hogy a falusi iskolák nem veszik figyelembe a falusi gyermekek életének célját, nem nyújtanak gazdasági, politikai képzést, a gyermekeket csak haszontalan ülő foglalkozásra kényszerítik, sok felesleges dolgot tanítanak és csak emlékeztetést foglalkoztatják, utánzásra, nem pedig gondolkodásra nevelnek.

Ugy vélte, hogy a parasztság elmaradottságának legfőbb oka a felvilágosodás hiánya. A parasztság gazdasági és kultúrális felemelése, felvilágosítása érdekében hatalmas irodalmi, gazdasági és gyakorlati pedagógiai tevékenységet végzett.

Legnagyobb pedagógiai alkotása a Szarvái Gyakorlati Gazdasági Szorgalmatossági Iskolájának létrehozása, amely 1780-1806-ig állott fenn egyszeri megszakítással. Iskoláját akkor tekintette teljesnek, amikor ~~kis~~ mintagazdaságán is megkezdhette a falusi ifjuság oktatását.

1780-ban kapta meg iskolája számára kért 6 holdnyi szikes területet és ezen a korábban vizenyős, terméketlen területen kezdte meg a gyakorlati irányú oktató-nevelő munkáját. Az iskola növendékeinek közreműködésével megjavította a terméketlenné tartott szikes földet és 53 féle növényt termelt rajta. A termékek előállításán kívül megismerték a tanulók azok háztartásbeli, ipari és kereskedelmi felhasználását is. A jobbágy gyermekekre való tekintettel iskolájában első sorban a gazdálkodással kapcsolatos ismeretekre fordította a legnagyobb figyelmet. Az Oktatásban a gyakorlati bemutatókon és a termelő munka által való gyakorláson volt a hangsúly.

Iskolája elemi, mezőgazdasági és ipari, sőt kereskedelmi irányú ^{nyújtott} ~~tartalmazott~~ ^{nyújtott} oktatást is tartalmazott. Iskolája kapuit nemcsak a fiúk előtt nyitotta meg, hanem kora általános gyakorlatával szemben, a leányok előtt is. Egyes években a lánytanulók száma magasabb volt, mint a fiúké. A lányok ugyanolyan elméleti és gyakorlati képzésben részesültek, mint a fiuk, azonban nevelésükben nagyobb gondot fordítottak a kertik munkákra, szövésre, fonásra, hátartási ismeretekre, szabásra varrásra és a házi ipar tennivalóira. Volt olyan esztendő, amikor Tessedikné felügyeletével 600 leány sürgött-forgott a gyakorló kertben. Tessedik nőnevelési eszményeivel és kezdeményezéseivel is megelőzte korát.

Tessedik kiválóan képzett, rendkívül haladó pedagógiai gondolkodó volt; kora pedagógiai elveit nemcsak ismerte, és alkotó módon alkalmazta, de nem ~~is~~ egy területen jelentősen tovább is fejlesztette. Ezért különösen indokolt pedagógiájának alaposabb megismerése.

Tessedik szerint az oktatás célja a gyakorlati ember nevelése; olyan oktatást kíván adni, amely a tanulókat jövőendő élethivatásukra gyakorlatilag előkészíti, mindenre megtanítja őket, amire később szükségük lesz. Az oktatás eddigi céljának megváltoztatására és az élethez közelebb vitelére törekedett. Ez a célkitűzés már nem azonos a nemesi műveltségesszménnyel, ez a polgári utilitarizmus elvének hazai nevelésben ^{történet} első megjelenése, az iskolának az életigényeihez való közelítése. Eddig még az oktatás tartalma hazánkban nem követte a gazdasági szükségleteket, Tessedik ennek a feladatnak a megoldására vállalkozott. Ez a célkitűzés magába foglalja a reális valóság megismerésének igényét. Tessedik a didaktika egyik fő kérdését ~~az~~ a klasszikus és a reális képzés problémáját helyes aránymértékkel úgy oldotta meg, hogy az ismereteket gazdagítsa és ellássa tanítványait a szükséges készségekkel, ugyanakkor fejlessze gondolkodásukat is. Ezt a felfogását híven tükrözi tantervi koncepciója.

Intézetének elemi iskolájában ~~xxxix~~ természetrajzot, gazdasági ismereteket, köziratok szerkesztését tanította, vagyis nem egyoldalú, általános, vagy szakműveltség, hanem teljes műveltség átadására törekedett. A paraszt gyermekeknek nyújtandó ismeretek közül a természetrajzot és a mezőgazdaságtant tartja a legfontosabbnak, s megtanítja ezeknek az ismereteknek gyakorlati alkalmazását is. Így készíti elő őket az életre, jövőendő munkájukra.

Gyakorlati Gazdasági és Ipari Iskolája az alsófokú oktatásra épült, mint a népoktatás szerves része. A nép fiai számára szervezett felsőfokú oktatás ^{nak} célja tudományos ismeretek nyújtása és a parasztság felemelkedésének szolgálata. Iskolájában főleg a gazdasági élethez szükséges természettudományos ismeretek nyújtásával foglalkozott, mint a gyakorlati gazdasági ismeretek alapjaival. A gazdasági ismereteket az évszakoknak megfelelő elosztásban tanította. Az elméleti oktatást szorosan összekapcsolta a gazdasági kertben történő bemutatással és gyakorlatokkal. A tananyagot két esztendőre és 8 negyedévre osztotta fel. Foglalkoztak: talajjavítási kérdésekkel, kert- és gyümölcskultúrával,

takarmánynövények termesztésével, különféle mezőgazdasági termékek ipari feldolgozásával elméletben és gyakorlatban stb. Mivel a feldolgozott mezőgazdasági termékeket a kereskedelem értékesíti, foglalkozott a kereskedelem tudománnyal, anyag- és áruismerettel, gazdasági pénztárkezeléssel, kettős könyvvitellel stb.

A 2. évben a hallgatók pedagógiai előadásokat is hallgattak, mivel jó részük nevelői pályára készült. Ismertetették a nevelés és oktatás általános kérdéseit, módszertant, a falusi iskolák problémáit, a néptanítók kötelességeit stb. A tanítóképzésnek ez a módja korában magasabb színvonalú, jól átgondolt és megalapozottnak mondható. Tessedik iskolájában a tananyag jelentős mértékben a gyakorlati ismeretek felé fordul. Ebben az elgondolásban a termelő munka és a szellemi tárgyak egyenlő megbecsülést és méltánylást nyertek.

Tessedik didaktikájának nagy értéke a nevelés és oktatás új célkitűzésének megállapítása és ezzel kapcsolatosan az új, korszerű tantervi anyag kialakítása. A nevelést az oktatással kívánta megvalósítani, a nevelőjellegű oktatás koncepcióját tovább fejlesztette. Oktató-nevelő rendszerének középpontjába a parasztságot állította, az ő felemelkedésük jelentik a nemzet felemelkedését. Az oktatás^{sal} egyenlő értékűnek tekintette^{ette} a nevelést. A nemzet felemelésének terve mellett fontosnak tartotta az egyén művelését is. Helyesen értelmezte és arányosan fogta fel a formális és a materiális képzés problémáját.

Különös értéke pedagógiájának, hogy a nevelés és az oktatás kérdését mindig társadalmi oldalról közelíti meg. Nagy jelentőséget tulajdonít a nevelésnek az értelmi képzése területén is. A nevelésnek a gazdasági ismeretek~~nek~~ a nyújtásán felül fontos feladata a parasztság értelmi erőinek fejlesztése is. Hangsúlyoztatja, hogy az oktatás anyagának fejlesztenie kell a tanulók önálló gondolkodását. Pedagógiája nem reked meg tehát a szakképzés keretein belül, hanem a képzés rendszerében komoly szerepet kap a nevelés.

A régi iskolákat mind építés mind felszerelés tekintetében teljesen elavultaknak tartotta és kidolgozta a véleménye szerinti korszerű

iskola szervezetét. A tantermek zsufoltságát megszüntette^{te} azzal, hogy az egyes osztályokat három csoport^{ba} oszt^{otta}~~ta~~, és elválaszt^{otta}~~ta~~ az elméleti és gyakorlati foglalkozásokat. Amíg az egyik csoport elméleti ismeretekkel foglalkoz^{ott}~~ott~~ a tanító vezetésével, addig a másik két csoport mezőgazdasági és ipari gyakorlati képzésben részesült a gyakornok vezetésével. A tanulók oktatás után átmen^{tek}~~tek~~ az ipariskolába, ahol jövő foglalkozásaik elemeit elsajátít^{ják}~~ják~~, mint pl. mezőgazdsági, ker^{ti}, építési, selyemtenyésztési, állattenyésztési stb. A műhelyek egés^s sora állt a tanulók rendelkezésére, Szükséges felszereléssel, szerszámokkal és anyaggal ellátva. A tanulók nemcsak a m^űntagazdaságban, hanem az ipariskolában is mindig talá^{lt}~~lt~~ak munkát és ezzel pénz^{kereseti} lehetőséget. Tessedik ugyanis pénzszerzési lehetőség nyújtásával akarta a gyermekeket a lustaságról leszoktatni, ~~azonban~~ ⁴ termelő munkára nevelésnek ez a korában általános gyakorlata nem mondható pozitívnak. Az oktatás és a termelő munka összekapcsolása nagy érdeme Tessedik pedagógiájának, bár ő sem találta meg a leghelyesebb formáját. A gazdasági kertet parcellákra osztotta, amelyeket a tanárok és a tanulók, mint sajátjukat versengve műveltek.

Nagy gondot fordított mind az alsó, mind pedig felsőfokú iskolájában a szertárak felszerelésére és a gazdaságnak korszerű gépekkel való ellátására.

J Részletesen foglalkoz^{ott}~~ott~~ az egyes tárgyak oktatásban betöltött szerepével. Korszerű utasításokat ad az anyanyelv és nyelvvoktatás kérdéseiben is. Az anyanyelv oktatás főfeladatának azt tekinti, hogy a fogalmak megismertetésében adjanak segítséget. A tiszta fogalmak nyújtását nagyon nagyra értékeli az értelmi nevelés szempontjából. Ellene van mindenfajta verbalizmusnak. A fogalmak kialakítása terén első lépésnek a tárgyalt dolog bemutatását tartja, majd fogalom magyarázattal kell a még meg nem értett részeket megvilágítani. Latin Helyett Tessedik az anyanyelven való oktatást tart^{ja}~~otta~~ helyesnek. A gyermekek anyanyelven való oktatásának szabad teret biztosít egész iskolarendszerében. Minden tanuló saját anyanyelvén tanulhat és vizsgázhat is-

kolájában / szlovákul, magyarul, németül / ,mindhárom nyelven tanít is, mert úgy véli, hogy ezzel " az átkos nacionalizmus eltűnik és csökken az együttélő népek között a faji gyűlölet is. Egyben erősen bírálta az eddigi nyelvoktatás eredménytelenségét. is.

Iskoláj^{ba} bevezeti a történelem tanítását is. Az egyetemes és a magyar történelmet párhuzamosan oktatja és haladó felfogásának megfelelően a magyar függetlenségi harcokat /Bethlen, Rákóczi / történelmünk kiemelkedő eseményei között tartja számon.

Tessedik ^a sokat foglalkozott testi nevelés kérdéseivel is, a falu határában ún. "pihenő kerteket" szervez, ahol a dologban kifáradt gyermekek és parasztemberek felfrissítik magukat.

Tessedik nevelési rendszerének vizsgálata feltárta, hogy az korszerű, egységes rendszer, amely az általános és szakmai képzést párhuzamosan és arányosan akarta megoldani.

Az oktatás módszeres elveinek kidolgozásában nagy példaképének Comeniusnak elveit követte. Elítélte a régi iskolát, amely csak az emlékeztet-
re támaszkodott, hangoztatta, hogy gondolkodásra kell a gyermekeket megtanítani, a dolog lényegét kell jól megtanítani és azt érdekessé kell tenni. A dolgok egészét világítsa meg a tanító és azt fejlődésében tárja a tanuló elé. Humánus, derűs ^{bánásmódot} követelt a gyermekkel szemben és elítélte a gyermek elnyomását.

A dolgozó osztály gyermekeit későbbi feladataira akarta előkészíteni, ezért a gyermek természetes cselekedtetését helyezte módszertana középpontjába, hangoztatta a játék és a munka nevelői fontosságát. A munkás életre nevelendő parasztyermekeket tétlen üldögélés helyett az szabad levegőn végzett mozgás, a munk^{es} szokásának kívánta nevelni. Ilyen felfogásban a munka az ifjúság nevelésének egyik legfontosabb eszközévé vált. Tessedik olyan új módszer kidolgozásán, kialakításán fáradozott, amely alkalmas ^{volt} lenne a gyermekek lekötésére és biztosít^{otta} mindenoldalú fejlődésüket. "Én minden eszközt megpróbáltam ahhoz, hogy ezt a fogas kérdést megoldjam és egyetlen eszközt találtam, amely alkalmasnak bizonyult; a gyakorla-

ti tanmódszert céltudatos iskolaiparral egybekötve"-mondja. Megállapította, hogy legnehezebb a gyermek számára foglalkozást találni, amit Tessedik úgy oldott meg, hogy a gyermekek a sokféle munkából azt választották ami "hajlamaiknak, szükségleteiknek, testi-lelki erőiknek és képességeiknek legjobban megfelelt." Az ifjuság gyakorlati kiképzése különféle munkákra való nevelésben nyilvánult meg. A gyakorlati képzés módszereként az elbeszélést, példát, tanítást, gyakorlatokat és a jutalmazást említi. Gyakorlati képzésen tehát testi munka és annak teljesítményei szerepelnek. A tanulónak munka során saját és szülei egyes szükségleteit kellett kielégítenie, meg kellett tanulnia a termékek felhasználásának lehetőségét is. Tessediknél a munka valóban a nevelés módszertani funkciójának szerepét tölti be, ezért sohasem egyforma és időbelileg erősen korlátozott. A foglalkozások évszakonként változatosak, folyamatosak, hézagtalan tevékenységet biztosítanak, miközben a nevelőhatások biztosítása érdekében rendszeresen tudatosítják, hogy mit, miért, mikor és hogyan kell végezni.

Tessedik felismerte a gyermek nevelésében a munka szerepét, észrevette hogy tevékenysége során fejlődik ereje, feladatának megismerésével pedig felkészül a köz, a haza szolgálatára. Tessedik iskolájában a gyermekek sokféle tevékenységet végeztek és saját munkájukkal készültek elő jövő élethivatásukra.

Tessedik biztosította, hogy a munka, mint a nevelés módszere, vidám, derűs, kedvelt maradjon, ne váljék a gyermekek számára unalmas, kényszerből végzett teherrel. A gyermekek örömmel, vidáman, népdalokat énekelve végezték a könnyű, érdekes kerti munkákat, a mezei gazdaság sokféle feladatait, vagy szorgalmasan szabtak, varrtak, vagy gyapjufonást tanultak. Maga Tessedik is csodálkozva és lelkesen ismeri fel a munka iskolai alkalmazásának előnyeit: "..... s mily végtelen sok jót eredményezett a gyermekeknek munka általi feltüzélése, a munkálatokat folytonos élénkségekben töltötték, mivel a gyakori változtatás által mindig jókedvben és versenyzési buzgalomban

tartattak."

Tessedik iskolájában valóban élénk,tevékeny élet folyt.Volt o-
lyan munka,amib^{an}a mindenkinek részt kellett vennie,amit csak magyoknak
és olyan is,amelyet csak a gyerekeknek kellett elvégezniök.

Amig a tanteremben tanítás folyt,addig a többiek a munkatermekben,
a raktárhelységeken és a folyosókön foglalatostkodtak.A gyakorlati mun-
kát is három részre osztották;voltak elemi ismereteket elsajátító kis ta-
nulók,tanítói képesítést nyerő szeminaristák és gazdasági gyakornokok,
vagyis a paktikánsok csoportja.

Tessedik²munkára nevelés~~é~~ módszerének nemcsak pedagógiai,ha-
nem gazdasági és társadalmi vonatkozásait is határozottan felismerte,
amikor módszerének komoly következményeit ^{feltárta}hangsúlyozta az ifjuság jöven-
dő hivatására nevelése vonatkozásában.

Tessedik kidolgozta a munka,mint a tanítási óra egyik alapvető
módszeres eljárásának,felhasználásának,alkalmazásának elveit és gyakorla-
tát.Öktatásában megvalósította az ismeretfeldolgozás és a munka pedagógiai
kapcsolatát.A tanulók elméleti és gyakorlati képzésére egyaránt gondot for-
ditott.A munkának,mint oktatási módszernek nevelői vonatkozásait is hangsú-
lyozta,különös tekintettel annak társadalompolitikai hatásaira.A ~~nevelés~~
~~nek~~ munkának az oktatás-nevelés legegyszerűsebb módzereként való fel-
használásában Tessedik jelentősen túlhaladta kora pedagógiai színvonalát.
E téren előnyös a számára azösszehasonlítás^{még}kora legnagyobb pedagógusával
Pestalozzi~~vá~~szemben is.Pestalozzi a gyermekek termelőmunkára nevelését
egye~~kap~~csolta pénzkereső tevékenységgel.Evvel koncepciójának pedagógiai
értéke meglehetősen lecsökkent.A neuhoffi iskolások munkában kifáradt,kime-
rű~~l~~ gyermekekké váltak,egyoldalú pénzke reső tevékenységükben.Ez a megol-
dás pedagógiai vonatkozásaiban össze sem hasonlítható azzal ~~vidám~~,derűs,
alkotokedvvel teli,sok változatosságot rejtegető,önkéntes,inkább szóra-
koztató,mint megterhelő munkával,iskolai légkörrel,amely Tessedik iskolájá-
ban honolt.Amíg a 18.század iskoláiban eléggé elterjedt gyemekmunka álta-
lában mint a megélhetés nehézségeit könnyítő tevékenység szerepel,addig
Tessediknél ~~ugyanaz~~ a tevékenység a gyermekek személyiségének kibonta-

koztatásán keresztül a társadalmi haladás szolgálatában állt. ~~Tess-~~
~~dik~~ Iskoláját tehát jogosan lehet kora legjelentékenyebb kezdeménye-
zései mellé állítani. Tessedik a munka nevelői alkalmazása terén kortár-
sai között a leghelyesebb uton járt.

Az oktatás elavult módszereit a gyakorlatiasság bevezetésével fel-
frissítette, sok olyan módszertani elvet képviselt, amelyek kora hala-
dó pedagógiájában is újként jelentkeztek. ~~Tessedik~~ Nevelési gondolata-
iban korának haladó eszméi nyilvánulnak meg, legerőteljesebben a pa-
rasztság feudális elnyomatás alóli felszabadításának és önálló terme-
lő réteggé való felemelésének eszméje. A parasztságnak a feudális
társadalom termelő osztályának érdekében tevékenykedik, támadja a fe-
udalizmust, a paraszti osztálykizsákmányolását és ezzel előharcosává
lesz egy új alakuló társadalmi rendnek.

Tessedik tevékenysége fordulópontja a magyar nevelésügynek, u-
gyanakkor, amikor meg akarja szüntetni az elavult, a túlhaladott neve-
lést, feltárja az új pedagógia perspektíváit is. Kialakítja a polgáro-
sodás utójába lépő parasztság műveltségének új tartalmát, eredeti is-
kolaszervezetet alkot, korszerű módszeres eljárásokat vezet be és a
munkát összekapcsolja az oktatással. Mindezeket a nagyszerű eredménye-
ket nem elvont eszmék, hanem a dolgozó nép sorsának javítása és a tár-
sadalmi haladás gondolatának szolgálatába állította^{ja}. Társadalmi reform-
jait -bízva a nevelés társadalom átalakító erejében- nem forradalommal
hanem felvilágosítással akarja megvalósítani. Utópikusan bízik abban,
hogy az abszolutisztikus monarchia és a feudalizmus támogatja az ő an-
tifeudális terveit.

Bár mind elméleti, mind gyakorlati munkássága iránt élénkérdeklő-
dés mutatkozott Európa-szerte, hazánkban nem értették meg törekvéseit,
amelyek pedig teljesen időszerűek voltak. A kormányzat is csak rövid
ideig és meglehetősen szűkkeblűen támogatta intézményét, a községi élő-
járóság és paptársai pedig áskálódásaikkal a népet is ellene fordítot-
ták. Végül súlyos anyagi gondjai miatt be kellett zárnia neves intéz-
ményét.

Az 1791-es országgyűlés Művelődésügyi Bizottsága elé egy országos arányu tanügyi reformtervezetet terjesztett, amelyben kora nevelésügyének bírálata mellett javasolta a szarvasihoz hasonló intézetek felállítását az ország különböző vidékein. Jellemző, hogy tervezetét még a bizottság haladóbb felfogású tagjai sem értették meg.

Tanácsaival segítséget adott a híres keszthelyi Georgicon megalapításához Festetich Györgynek az első európai felsőfoku mezőgazdasági intézet létrehozójának 1797-ben, ahol közvetlenül továbbélt azután a szarvasi kezdeményezés.

Eszméi napjainkig hatottak neveléselméletunkre és gyakorlatunkra egyaránt; önzetlen, lelkes, népét felemelni akaró és ezért semmiféle áldozattól vissza nem riadó alakja ma is példaképünk.

A felvilágosodás eszméinek hatására foglalkozott a művelődéspolitikával és a nevelésügy kérdéseivel Bessenyi György és Kazinczy Ferenc irodalmi megújulásunk nagy elindítói.

Bessenyei felismerte a nevelés jelentőségét és sürgette a magyar tudomány és irodalom megteremtését. "A jámbor szándék" c. művében felvetette a magyar tudományos akadémia megalapításának gondolatát, amely szerinte az ország boldogságának feltétele. A korszerű és magyarnyelvű tudomány áldásait minden rendű lakosára ki akarta terjeszteni. Ezekkel a gondolatával meghirdette az anyanyelvű, demokratikus nemzetművelés eszméjét, amelynek a nemzet minden tagjára, az iskolásokra és a felnőttekre egyaránt ki kell terjednie.

A nemzeti szellemű irodalom és művelődésügy területén Kazinczy Ferenc vitte tovább a felvilágosodás eszméit, a polgári átalakulás érdekében. Az általa megindított nyelvújítási mozgalomnak kulturális életükre gyakorolt mozgósító hatása közismert. A kassa tankerület anyanyelvi iskoláinak felügyelőjeként új népiskolák létesítése érdekében buzgolkodott, keményen bírálta a Ratió elavult módszereit. Korszerű pedagógiai nézeteit az 1789-ben elmondott beszédében fejtette ki. Magasabb szintű oktatást követelt, a nevelés és oktatás egységének elvét hangoztatta. Az újszellemű oktatás feltételeként rendszeres önművelést

a felvilágosodás eszméinek elsajátítását és alkotó alkalmazását kívánta meg a tanítóktól, akiknek személyével és oktató nevelő munkájával szemben komoly követelményeket támasztott.

Az utópista szocialisták nagy nemzedékének pedagógiai gondolatai

Az utópisták nagy nemzedékének működése arra az időszakra esik, amikor a 19. század fordulóján az új társadalmi rendhez fűzött reménye és a szomorú valóság közötti ellentmondások már nagyon kiütköztek. A széles néptömegek csalódottságát, amely Franciaországban egészen más-ként jelentkezett, mint Angliában, ők fejezték ki először nyíltan és határozottan. Az utópisták, a kapitalizmus ellentmondásait élesen bírálják, a tömegek érdekeinek hangot adnak, az akkor munkásosztály fejlettsége következtében azonban még nem ismerik fel annak történelmi szerepét. Ezért nem a munkásosztály, hanem az egész társadalom nevében tiltakoznak, a társadalom átalakítása legfőbb tényezőjének pedig saját elméleteiket tartják. Így váltak olyan utópistákká, akik a társadalom békés átalakításáról álmodoztak, osztályharc helyett a nevelést, a felvilágosítást választották és naívan a fejedelemtől várták a társadalom bajainak orvoslását. Filozófiai forrásuknak a francia materialistákat tekintették, eredményeiket azonban csak felszínesen ismerték. Utópiáikban a nevelés korlátlan erejében vetett hitüknek nagy szerepük van, de nem ismerve annak alapvető fogalmi jegyeit /célszerűség, szervezethez, a személyiség spontán társadalmi formálódását velük nevelésnek. Társadalomszemléletük alapjait pedig az utópista szocializmus korábbi képviselőitől kölcsönzik. Így a korai utópisták közvetlen utódainak, eszméik folytatóinak, a szocialista indítékú pedagógia képviselőinek tekinthetők korukban.

Henri Saint-Simon /Szen-Szimon 1760-1825/ Eszméi ellentmondások. A társadalom megjavítását az ipari fejlődéstől várta, de ugyanakkor bírálta a kapitalizmust. A legszegényebbek nevében emel szót, de az ipari burzsoázia tevékenységét is pozitívnak ismeri el. Vizsgálódásainak az a tárgya, hogy miként lehetne az iparfejlődésnek jobban megfelelő társadalmi viszonyokat teremteni. Ez teszi kutatásait szocialista jellegűvé és eljut egészen a termelőeszközök magántulajdonának a megszüntetéséig. A nevelésügyet a nagy ipari fejlődés általános

szükségleteinek oldaláról vizsgálta, kemény kritikát gyakorolt az élettől elszakadt közoktatásügy és a **szakképzés** színvonaltalansága felett. Hiányolta, hogy az iskolázás nem általános, a szegények művelődésének megjavításaért, a mindenkire kiterjedő közoktatásügyért agitált Saint-Simon és követői neveléssel kívánták társadalmi reformjaikat megvalósítani. Nevelésen nem a személyiség spontán társadalmi formálódását értik, hanem a célszerű és szándékos ~~valtoztatás~~ ráhatást. Rendkívül értékes az a felfedezésük, hogy a nevelésügy elsősorban a természetes kíváncsiságtól függ, és hogy a nevelésnek szerves kapcsolatban kell állania a tudományos fejlődéssel. Az egyéni hajlamok figyelembe vételét a nevelés elhanyagolhatatlan tényezőjének tekintették. A nevelést képesnek tartják arra, hogy a meglévő társadalmi viszonyok között átalakítsa az embert társadalmi méreteiben. A nevelésnek az a feladata, hogy a gyermekeket az eljövendő, kizsákmányolás nélküli társadalom viszonyaihoz való alkalmazkodásra nevelje és kialakítsa a mindenoldaluan fejlett emberi személyiséget.

Hibáztatja a kapitalizmus egyoldalúságát produkáló mechanikus munkamegosztását, s helyette az emberi hajlamokat és képességeket figyelembe vevő olyan munkamegosztást javasol, amely a társadalom tagjait személyiségüknek megfelelő munkakörben foglalkoztatja. Az oktatás feleljen meg az egyéni képességeknek és a társadalmi szükségleteknek. Iskolarendszerének alapja a kötelező, általános műveltséget adó iskolafokozat, amelynek fő feladata az erkölcsi nevelés. A második ~~fokozat~~ a művészi; tudományos és ipari iskolák alkotják, ahol szűkebb specializálódás nélkül még mindig általános oktatás folyik. A harmadik fokozat nyújtja a speciális szakképzést. Ez az oktatásügy egységes, egymásra épülő rendszert alkot. Saint-Simon erősen érdeklődött az erkölcsi nevelés kérdései iránt, ez pedagógiájának legegényibb, és legérdekesebb oldala. A nevelésnek ezt a részét tartják a saint-simonisták a legfontosabbnak, az erkölcs társadalmi szerepét nagyra értékelik. A társadalmi erkölcsnek az a rendeltetése, hogy a társadalom javát szolgálja. Élesen szembeállanak az etikai utilitarizmus és a jól értelmezett e-

gyéni érdek erkölcsi felfogásával. Az erkölcs fő kérdésének az egyéni és a társadalmi érdek összhangját, egymás kölcsönös segítésének a szolidaritásnak az eszméjét tartották. Az erkölcsi nevelés legeredményesebb szakasza -szerintük- az ifjúkor. Hangoztatták az erkölcsi szokások gyakorlással történő kialakításának jelentőségét. Az értelmi belátás és az erkölcsi cselekvés közti különbséget az érzésvilág gazdagításával, irányításával és tevékenységre ösztönző erejének növelésével gondolták feloldani.

A sent-simonizmus elméleti szintje az utópisták közül a legmagasabb, sok mozzanata előzménye a marxista pedagógiának.

Charles Fourier /Furié 1772-1837/

Az utópista szocialisták legsajátosabb alakja, zseniális megsejtések keverednek nála ~~xxxxxx~~ fantasztikus és meghökkentő furcsaságokkal. Élesen bírálja a kapitalizmust, amelynek pusztulnia kell, mert méltatlan az emberhez, a nyomorúságnak ebből a poklából, csakis egy új társadalom nyújthat kiutat - a harmonizmus. Ennek a társadalomnak az alapját a kb. 1600 főt számláló falansterek rendszere alkotja, amely létrehozza a társadalom harmoniáját. Művei gazdag pedagógiai tényanyagot tartalmaznak. A korabeli nevelést bírálva azt abszolút rossznak minősíti, a Harmónia általa kidolgozott nevelési rendszerét pedig hibátlannak, abszolút jónak tartja. Megsejti a nevelés történeti jellegét, társadalmi rendszerekhez kötöttségét. A nevelést történeti konkrétségében, mint a harmonikus társadalom nevelését fogta fel. Ez nagy lépés előre a francia materializmussal és a saint-simonizmussal szemben. Fourierre jellemző mély humanizmusa, figyelmének középpontjában mindig az ember áll. Az ember lelkitartalmának társadalmi meghatározottságát alapvetőnek tartja. Ő is, mint a francia materialisták, a szenvedélyeknek nagy szerepet szánt a társadalom életében. A szenvedélyek eredetéről azonban másként vélekedik, szerinte azok velünk születtek, velünk született lelki erők, mindenkiben azonosak, megváltoztathatatlanok, közömbösek, sem jók, sem rosszak, de a társadalmi rendtől függően fejlődhetnek ilyen, vagy olyan irányba is. Az

uj nevelésnek azt kell biztosítania, hogy az ember valamennyi szenvedélye a maga tisztaságában szabadon kifejlődhessen, és ezáltal mindenki alkalmassá váljék természetének megfelelő hivatásra. Mivel Fourier az embernek csak természeti lényét vizsgálta, és nem foglalkozott az emberrel, mint társadalmi produktummal, így a nevelés mindenoldalúságáról vallott nézetei nem teljeseek, nem lépnek túl a francia materialisták hasonló elgondolásain. ~~xxx~~

A nevelés nála is a természetes nevelés egyik fajtája, de Rousseauval szemben azt aktív, alakító, és célszerű folyamatnak tartotta. Határozottan vallotta, hogy a gyermek nem tökéletlen felnőtt, ~~ha~~ a gyermeknek megvannak a mag^av jelentős funkciói. Határozottan gyermek-szempon-tú pedagógiát vallott, de el is túlozta a gyermek lehetőségeit, szerint a gyermekek már 2-3 éves koruktól hajlamosak a munkára és képesek munkájukkal eltartani magukat. Ebben az egyébként hibás állításban helyes a gyermeki öntevékenység és aktivitás hangsúlyozása. A gyerme^{ak}k számára csoportokat szervezett, amelyekben önkormányzat érvényesült. Elsőként fogalmazta meg a gyermeki társulások, a nevelési és önkormányzati elvek, a szimbolizmus és a hagyományok nagy nevelőcserjét. Ezzel az olykor furcsa és tulzó formával a gyermeki aktivitásnak és tevékenységnek akart helyet biztosítani. Ezek a gondolatai pedagógiájának, legértékesebb részei: azt akarja mondani, hogy az gyermek-ségnek sajátos jegyei vannak, amelyeket a nevelés során figyelembe kell venni, hogy a nevelést nem szabad elkülöníteni a társadalmi termelés-től, a fizikai munkától, mert ^{az} meggátolja a hajlamok kibontakozását. Korai osztálytársadalmának neveléséről roppantéleselméjü és rendkívül találó bírálatot mond, amelyet összegezésként gyermek-, társadalomellenesnek és abszolút rossznak minősít.

Aprólékosan és pontosan kidolgozza a falanster nevelési rendszerét, ahol általános és egyenlő társadalmi nevelés folyik. A gyermeki fejlődést szakaszokan osztotta fel, amely egyben nevelési rendszerének alapja is. Mindegyik szakasznak más és más szerepe van a gyermek

fejlődésében. A szakaszok szervesen egymásra épülnek és mindegyikük a fejlődésben éppen legfontosabb funkcióra alapoz. Az egyik szakaszból a másikba való átlépést a szükséges fejlettség elérése érdekében próbákhoz köti, amelyek a gyermek növekvő cselekvőképességéhez és tudásához szabóttak. Ezeknek az akadályoknak a legyőzése, próbáknak a le-tétele az elítélt külső kényszer és erőszak helyett alkalmasak a gyer-mek fejlődésének belső motiválására és hízagtalan erőfeszítésre sar-kallják őket. A becsvágy felkeltésével és bonyolult perspektíva há-lózatnak a gyermek elé tárásával kívánja Fourier a gyermekeket aktivi-zálni. A tanulók előrehaladása a próbarendszeren belül egyéni tehetsé-güktől és teljesítményüktől függően a jók elhagyhatják az egykorúak közösségét. Ez a liberális szabadversenyzés a gyermekeket az individu-alizmus útjára vezetné, ilyen értelemben tehát nem tekinthető pozitív-nak. A polgári ideológiának ez a hatása Fourier pedagógájára kétség-telen.

A konkrét nevelési folyamatot a gyermeki fejlődés általa elkép-zelt szakaszos fejlődésének megfelelően, mint Rousseau, ő is mereven tagolja és egymásra építette fel. Először a gyermek testét és érzék-szerveit kívánja nevelni, majd érzélemvilágát, s csak végül értelmét. Ez az elgondolás elve megakadályozná a harmónikus személyiség kialakí-tását, mechanizmusa nem egyezik az emberi természettel. Fourier sze-rint a gyermek érzékszervi és jellembeli fejlődése 4,5 éves korára befejeződik, s ezért a nevelésnek ezt a szakaszát tartja a legfonto-sabbnak. Ezért a Harmoniában arra törekednek, hogy a gyermek veleszü-letett hajlamait felszínre hozzák és alkalmassá tegyék azokra a tevé-kemységekre, amelyekre a természet szánta. Ebben a korban az érzék-szervek tökéleteítése és az ipari termelő hajlamok felderítése a fő feladat. Fourier hasznos tanácsokat ad a kisgyermek érzékszerveinek fejlesztésére, az ipari hajlamok kibontakoztatására, a miniatűr ter-melési eszközök, szerszámok egész sora szolgál. Kidolgozza a jellem-fejlesztés egész rendszerét is 3-4,5 éves korig. A gyermekek érzékei-nek, mozgáskészségének, testi és lelki harmoniájának két eredeti esz-

közét dolgozza ki Fourier a gyermekoparát és a konyhát, mindkettőt a gyermekek maguk csinálják. Négy és fél évtől 9 éves korig a gyermekek a felnőttek munkaszervezetiben dolgoznak, mint a falanster teljesértékű munkásai. A pedagógiai szerepet betöltő termelő munka problémái állanak ebben a szakaszban a nevelői gondolkodás középpontjában. Fourier még nem ismeri fel a modern nagyipar nevelőhatásait, a munka színe helye a mezőgazdaság és a manufaktúrás kézműipar. A társadalmi munkamegosztás szükségességének és egyoldalúságot előidéző hatásának ellentétét úgy akarja kiküszöbölni, hogy a társadalom minden tagja hajlaminek megfelelő munkát végezhet szabadon, nem nagy időközönként, változathatja tevékenységi formáit. Ebben az elgondolásban a személyiség sokoldalúsága, mint tevékenysége sokféleségének problémája jelentkezik. A nevelésben a gyermeki tevékenységnek és a pedagógiai termelő munkának sokoldalúsága így nyer valóságos indokolást. A kollektivitás Fourier nevelési elveinek egyik legfontosabbika. A társadalom 7-9 tagú csoportokból áll, szabad társulás alapján. Fourier az értelmi nevelés kérdéseit kevésbé dolgozza ki, mint neveléstudományát. Az értelmi képzés 9 éves korban kezdődik. Szükségességét a termelő munka veti fel a gyermek számára. Bírálja a burzsoa oktatás skolaszticizmusát, életidegenségét és határozottan képviseli a ^{tanulás} ~~termelés~~ és a termelő munka szerves egységének elvét, ezért az oktatást úgy szervezi meg, hogy minden gyermeknek egyéni tapasztalása révén kell magának eljutnia a tudományhoz. Ezzel a felfogásával az aktivitás az oktatás középpontjába kerül, egyben azonban a tanítás mechanikusan és hibásan azonossá válik az emberiség ismeretszerző útjával. Ugyanakkor nem értékeli eléggé az alakító képzést, a reális tudományok egyoldalú túlértékelésével párhuzamosan nem képes felfogni a humán tárgyak képző erejét. Nála a képzés egyetlen mozgatója az érdeklődés és a tudásvágy; általában magát a gyakorlatot többre értékeli az iskolai oktatásnál, a kettő harmonikus egységének nagy erejét nem ismeri fel.

Fourier nagy pedagógiai gondolkodó és jelentősen hozzájárult a tudományos szocializmus pedagógiájának előkészítéséhez. Sok tartalmas

és eredeti gondolattal gazdagította a pedagógia számos területét. Miszticizmusa, szakkifejezéseinek önkénye, képzeletének csodálatos gazdagsága eléggé megnehezíti gondolatai valóságos magvának megközelítését. Korában nagy hatást gyakorolt, a 19. század elején a fourierizmus egyike a legelterjedtebb irányzatoknak Európában, nemzetközi tekintetben is.

Robert Owen /1771-1858/, két nagy francia utópista mellett az angol Owen a kapitalista fejlődés klasszikus útjának részese és szemtanúja volt hazájában. Nagy hatást gyakorolt a premarxista munkásmozgalmakra, ezért Marx az angol munkásmozgalmak atyjának nevezte. Owen felismerte, hogy a nagyipari forradalomban a társadalom erői növekednek, az emberi jólét eszközei gazdagodnak és ezért a termelő erők gyorsítását helyezte, kísérleteiben is a gépi, nagyipari termelésből indult ki. De ugyanakkor meglátta azt is, hogy a gépek kapitalisztikus alkalmazása a dolgozók széles tömegeit anyagi és erkölcsi nyomorba dönti, a nőket és a gyermekeket is embertelenné kizsákmányolja. Ezeket a társadalmi és gazdasági problémákat gyakorlatiasan, elfogulatlanul vizsgálta, megoldásukra tervezeteket dolgozott ki, amelyeknek megvalósítása közben törvényszerűen egyre közelebb került az angol munkásosztályhoz, belekapcsolódott küzdelmeikbe és mozgalmak szervezőjévé vált.

Az angol kapitalizmus középpontjában Manchesterben /Mencseszter/ egy nagy gyár igazgatójaként ismerkedett meg a kapitalizmus problémáival. Foglalkozva a francia materialisták filozófiájával, különösen hatottak rá Helvétiusnak, a jellem kialakulására vonatkozó nézetei. Társadalmi és nevelési elveinek fejlődésében két jól elkülöníthető ^{szakasz} válassza pítható meg: a New-Lanark-i, amelyben a kapitalista társadalom fenntartása mellett kíván jellemes munkásokat nevelni, és a kommunista korszak, amelyben a nevelés előkészíti az emberiséget az új társadalomra, a kommunikában folyó életre.

Az első szakaszban a magántulajdonban lévő üzemek dolgozóinak életkörülményeit, a tőkés számára hasznothozóan szeretné megváltoz-

tatni. Reformokat az uralkodóktól, a kormányoktól, a tőkésektől várja, ésszerű érvekkel próbálja meggyőzni őket ~~-hangulkozva~~, hogy az embert mint a vagyonszerzés eszközt, tökéletesíteni lehet.

New-lanarki népszerűségének a burzsoa érdekeket szolgáló filantropizmus volt az oka. Amikor meggyőződött arról, hogy az uralkodó osztályok nem képesek javaslatainak megoldására, fokozatosan eltörlődött a munkásosztály felé és tőlük várta az általa tervezett új társadalom felépítését. A felvilágosult burzsoa filantropista Owen 1817-1820 között utópista kommunistává alakult át, szembefordult az egyházzal, az állammal és bekapcsolódott a munkásosztály küzdelmeibe. A munkanélküliség megoldására kommunák létesítését javasolta, amelyek később az egész társadalom kommunisztikus átalakulásának eszközeivé szélesedtek volna. Ilyen kommunákat létesített Angliában, Amerikában, amelyek természetesen hamarosan kudarcot vallottak. Utópizmusának nagy értéke, hogy felismerte a munkásosztály nagy erejét, megsejtette történelmi hivatását és tőlük várta eszméinek megvalósítását.

Owen nevelési elveit csak úgy lehet objektíve megismerni, ha figyelemmel követjük azt az utat, amelyen keresztül azok a burzsoa filantropista eszközeiből a kommunista társadalom előkészítőivé válnak.

Owen társadalomszemléletének központi fogalma az emberi jellem, amelyet csakis a társadalmi környezet formál, az embertől függetlenül. Ebből az állításából azt a tanulságot vonja le, hogy az ember nem felelős a tetteiért, tehát mindenkinek meg kell bocsátani és az osztálygyűlölet is csak újabb társadalmi bajok forrása lehet. Ezzel a felfogásával megerősíti az osztálybéke reakciós álláspontját a munkásosztály tagjai között. Ő, az embert kizárólagosan a külső hatások termékének tekinti. A tudat ^{aktív} ~~reaktív~~ alakítását a személyiség alakításából kiiktatja; a gyermek is csak befogadásra képes, passzív lény. Másik tanuságként azt hangsúlyozza, hogy az emberi jellemet determináló társadalmi viszonyok átalakíthatók, emberhez méltóvá tehetők, olyanokká, hogy nemes jellemeket formáljanak. Ezen az úton vált Owen kommunistává.

Owen Elismeri az ember biológiai alkatát is, de döntőnek a társadalmi determináltságot tartja. Az ember, mint társadalmi lény áll figyelemnek középpontjában, az ember jellemét kizárólag a társadalmi környezet hatásának tulajdonítja.

A nevelést a társadalmi környezet részeként, mint a társadalmi hatások összességét fogja fel, és nem jut el a nevelés szűkebb fogalmához, amely azt az ifjú nezedékre gyakorolt céltudatos és tervszerű ráhatások összességének tekinti.

Nem foglalkozott elmélyülten az nevelés céljainak elemzésével sem. Hasznos, elégedett, ésszerű jellemeket akart formálni, és olyan ismereteke óhajt tanítani, amelyekre a nagyipari termelésben dolgozó munkásoknak szükségük van. Ezért fordult nagy érdeklődéssel és erős kritikával kora népoktatása felé. New-lanark kísérletének is ez az elvi alapja, a felnőttek nevelésétől jutott el a gyermekek formálásához.

New-lanarki tevékenységét munkásai építőkörülményeinek megjavításával kezdte. Eltörölte a kényszert és a birságolást. A lakás- és bérviszonyokat megjavította, a 16 órás munkanapot 10 és fél órára leszál-
lította, 10 éven alóli gyermekeket nem alkalmazott gyárában, a mühe-
lyeket a korszerű higiénia és technika szintjére emelte és a munkásoknak előnyös piacot létesített a telepen. Ezeket a reformokat úgy valósította meg, hogy önmaga számára ezekkel az intézkedésekkel kapcsolatosan sejmiféle jeövedelemre nem tart^{ott} igényt.

Intézkedései rövidesen teljesen átformálják a telepet. A munkások erkölcsi és termelési szintje magasra emelkedik és megnövekszik a tulajdonosok haszna is. Ezek a sikerek megerősítik hitét az emberiség békés átnevelhetőségében és a figyelmét a munkásifjak, majd általában a gyermekek nevelésének kérdései felé fordítják.

Egy nagy iskolát épített, ahol különböző intézmények kapcsolódtak szervesen egymáshoz. 1-3 évig bölcsőde, 3-6 évig óvoda áll a kisgyermekek rendelkezésére. 6-10 évig elemi iskolában, 10-17 évig pedig esti iskolában tanulnak a már rendszeres fizikai munkát végző ifjak.

A felnőtteknek esti szabad előadásokat tartottak. Iskoláját a Jellemlakítás Intézetének nevezte el. A munkások gyermekei számára ő hozott létre először bölcsődét és óvodát, amelyek mellett játszóteret létesített és a közösségi élet kialakítására is nagy gondot fordított. Neveljeiben fel akarta ébreszteni a közösségi érzést. A közösséget pedagógiai nézetének középpontjába állította, nevelési eszmény és szervezeti formaként felhasználta. A kisgyermekek fő tevékenységi formájának Owen a játékot tekintette.

Az eddigi általános gyakorlattal szemben gyermekmunkát 6-7 éves kor helyett csak 10 éves kortól kezdve alkalmazott gyárában. Csökkentette napi 10 órára és egybekapcsolta az esti iskolában folyó rendszeres értelmi képzéssel. Owen először oldotta meg a nevelés történetében az intellektuális képzésnek és a gépi nagyipar technikai munkaszervezési feladatainak harmonikus egybekapcsolását. A serdülőt a társadalmi munka rendszerébe illetsztette, így a gyár-rendszer, a felelősségteljes termelő munka és a tudományos képzés harmonikusan összekapcsolódott. Pedagógiájának ez a legértékesebb és legmaradandóbb vívmánya ma is legaktuálisabb mozzanata.

A gyermekek testi erejének, mozgáskészségének fejlesztése érdekében korábban szokatlanul fejlett testnevelésben részesítette iskolájának tanulóit. ^{A testnevelést} ~~amelyet~~ az egészség és a jó munkás nevelése fontos eszköznek tartta. Ugyanezt a célt szolgálta az iskola militarizált rendje is, amit viszont a termelő munka fegyelmének megalapozása szempontjából tartott szükségesnek. A gyermeki élet esztétikumának fontos tényezője volt iskolájában a népdaléneklés és a tánc, mint a gyermekek széperzékeinek és jellemének formálója. Iskoláját derű, boldogság, az elnyomást és a megfélemlítést nem ismerő gyermek^{ek} szabadsága emelte magas^{ra} a korá hasonló intézményei fölé. Iskolája Minden látogatóját elragadtatással töltötte el a gyermekek vidám, udvarias érzelemgazdag élete. Abból a felfogásából indulva^{ki} hogy az ember nem felelhet tetteiért a nevelési eszközök közül törölte a jutalmazást és a büntetést, hiszen az ésszerű nevelés és a korai szoktatás azt amúgy is feleslegessé te-

szi. Elemi iskolájában az alábbi tantárgyakat oktatták: anyanyelv, földrajz, történelem, számtan, botanika, zene, katonai gyakorlat, kerészet, varrás, himzés, elemi háztartástan és különböző mesterségek megismerése. A foglalkozásokat nem merev rendben, nem órarend szerint tartották, hanem a gyermekek érdeklődéséhez és munkabíráshoz igazították. Az értelmi képzésre vonatkozó nézetei forradalmi jellegűek: a gyermeket csak arra szabad tanítani -mondja- amit megért. Ezért nem tanított iskolájában vallástant. Hangoztatja, hogy a gyermekeket az érzékelt tények és tárgyak alapján, s nem elvont fogalmak rendszerében kell tanítani. Az oktatás fő feladatának nem a megismerés eszközeinek /írás, olvasás, számolás stb/ biztosítását, hanem az öhálló kritikus gondolkodásra és ítéletalkotásra nevelést tekintette. Kár, hogy a fogalmi ismeretszerzést -szinte teljesen- lebecsülte és elhalványította.

Az oktatás 10 éves korig a gyermeket körülvevő világ tárgyai és jelenségei alapján, beszélgetve történjék, nem pedig könyvekből. A szemléltetést, mint az érzéki megismerés és az emlékezet támasztékát nagyra becsülte és minden tárgy oktatására kiterjesztette. A szemléltetés fontosságának felismerésében megelőzte korát. Meglátta az oktatás erkölcs- és világnézetformáló hatását, az oktatás nevelőjellegét.

Owen és Pestalozzi pedagógiájának sok rokonvonása van, hasonló tapasztalataikat tartós nevelési gyakorlatuk elemzéseként -azonban egymástól függetlenül- szerezték. A new-lanarki kísérletnek az a legfontosabb tanulsága, hogy az emberi jellem formálható, nemesíthető megfelelő külső környezet biztosításával.

Owen életének kommunista szakasza nagy változásokat hoz létre pedagógiai nézeteiben is. Owent a népoktatásért, a munkanélküliség enyhítéséért vívott harcainak kudarca New-Lanark-i tapasztalatai szükség-szerűen túlvezetik a fálanthropián. Csalódásai eljuttatták annak felismeréséhez, hogy a környező társadalmi valóság a kapitalizmus nem alkalmas arra, hogy derék, ésszerű jellemek nevelődjenek benne, ez csa-

kis a társadalom gyökeres átalakításával válik lehetővé. A kapitalizmusnak el kell pusztulnia "mondja- mert méltatlan az emberhez. A kapitalizmust a kommunista koloniák rendszere váltja majd fel békés úton. A kommunikában a termelőeszközök köztulajdonba lesznek, a mezőgazdaságot gépesítik, az együttélést ésszerűen megszervezik

Gondolkodásaikkor már felülemelkedett a francia materialisták felfogásán, egyre inkább a nagyiparra, a termelést és a társadalmat forradalmasító technikára és a természettudományokra figyelt. Kifejtette, hogy ezek az erők megszüntetik a kapitalista rendet, megszabadítják az embert a legnehezebb munkáktól és azt kellemessé teszik mindeki számára. Az új társadalmat az utópista Owen szerint is a nevelés, a felvilágosítás hozza létre. Ennek a nevelésnek a funkciója azonban egészen más, mint a new-lanarki koré volt. Már nem a tőkés társadalom számára akar nevelni hasznos munkásokat, ez már kommunista nevelés, amely az emberiség újjáalkotására hivatott.

A jellem átalakításáról vallott nézetei Owennek életének ebben a korszakában sem változtak, de a személyiség fejlődésének feltételeit sokoldalúbban ragadta meg. Pontosabban meghatározta a társadalmi környezet fogalmát, annak elemeként a történelmi kort, az egyes országok sajátos nemzeti körülményeit, a családot, a szülők adottságait felölelte meg. Addig a marxista gondolatig, hogy az ember a társadalomban elfoglalt osztályhelyzetének a produktuma Owen nem jutott el.

Ebben az időszakában a kapitalizmust nagyon élesen bírálta és annak főleg három intézménye ~~ellen~~ ¹ harcolt: ² a magántulajdon, ³ a burzsoa család és ⁴ a vallás ⁵ ellen. A magántulajdont az emberiség nyomorusága egyetlen okának, forrásának tartja. A burzsoa családi forma és házasság tagadásáig is eljut. A nevelés családi formájával szembeállítja a társadalmi nevelést, amely szerint a gyermekek -születésüktől kezdve- a kommuna felügyelete alatt nevelődnek a családban. Hároméves koruktól közösen intézményekben nevelődnek, mint egy nagy család gyermekei, hogy a társas együttélés szokásait szinte vérükké válják.

A vallástól azonban nem tud teljesen elszakadni, az ésszerű vallás nevében új deista vallást alapít: az igazság vallását.

Owen felismerte a tőkés munkamegosztásnak a személyiség mindenoldalu kifejlesztésére gyakorolt káros hatását és a társadalmi nevelés céljaként mind inkább követeli az ember sokoldalu tevékenységének kibontakoztatását, amelyet főleg társadalmi érdeknek tart. A kapitalista munkamegosztás elválasztja a fizikai és a szellemi munkát, szembeállítja az ipart a mezőgazdasággal, az embereket egyoldalúvá teszi és szellemi erőiket beszűkíti. Owen nem veti el a munkamegosztást általában, hanem annak csak kapitalista formája ellen tiltakozik. Az általa követelt munkamegosztás az ember valamennyi adottságainak kifejlesztésén alapszik. Az emberi személyiség harmoniáját nem engedte megbontani a testi, értelmi, erkölcsi és gyakorlati erők és képességek egyoldalú kihasználásával, hanem egész embert akart nevelni, akinek minden adottsága harmonikusan kiművelt. Világosan látta, hogy a harmonikusan fejlett ember kialakításának lehetőségei elsősorban nem pedagógiai tevékenységben, hanem a helyes társadalmi munkamegosztásban, a nagyipar fejlődésében, a munkaidő csökkenésében és a szabadidő növekedésében, vagyis a társadalom rendjében rejlik. Ezeknek a feltételeknek a birtokában a nevelés megszervezésén múlik az eredmény. Owen ilyen objektív feltételekből vezeti le a szocialista szellemű nevelés célját: a sokoldalu ember formálását. A kommunista nevelés úgy készíti elő az ifjúságot a társadalom gyakorlatára, hogy a nevelési folyamatban is létrehozza a társadalmi munka és a szocialista társadalmi élet jellemző vonásait és ennek gyakorlatában neveli a fiatalokat. A kommuna tagjai az ipari és a mezőgazdasági termelés minden ágában részt vesznek, a munkákat felváltva végzik és így átfogóbb képet kapnak a társadalom gazdálkodásáról, munkaszervezetéről, annak ~~kétség~~ tudományos és technikai alapjairól. ³ Ilyen tapasztalatok birtokában szabadon választhatnak hajlamaiknak leginkább megfelelő munkakört. Ebben az elgondolásban a termelésben való részvétel, a sokoldalu szellemi és fizikai munka már

a nevelés szerves része, a sokoldalú emberi személyiség formálásának valóságos tényezője, a nevelés fogalmának lényeges jegye." A kommuna termelő munkájának ágazatai -mondja Owen - a nevelés lényeges részét alkotják."

Owen Angliában és Amerikában minta kommunákat szervezett Uj-Harmónia néven. Telepein iskolákat szervezett, a new-lanarki példa alapján, ahol a fiuk és a lányok együttesen nevelődtek. Kommunista telepei az ellenséges környezetben hamarosan sorra tönkre mentek.

Elméleti és gyakorlati pedagógiai munkásságát az 1830-as évek közepén Harmóniának megszűnte után befejezte, ^{de} ~~Azonban~~ egészen haláláig hatalmas energiával küzdött a munkásság szocialista tudatosságának fokozásáért. A fejlődő munkásmozgalmak azonban túlhaladták nézeteit, hatása mindinkább csökkent. Az általános kötelező oktatásra, a műveltség tudományos alapokra helyezésére, valamint az oktatás és a termelőmunka összekapcsolásával a mindenoldaluan képzett ember formálására és a nevelés társadalmi jellegére vonatkozó elvei a premarxista pedagógiai gondolkodás legkiemelkedőbb részét képezik.

(Frőbel foglalkozott az iskoláskorú gyermekek nevelésével. Értékesek a gyermekek aktivitására sokoldalú képzésére, önálló tapasztalat szerzésének biztosítására vonatkozó gondolatai, valamint nevelői munkájában tanúsított példaszerű odaadása és Pestalozzira emlékeztető lelkesedése)

A feudalizmusból a kapitalizmusba való átmenet korának
nevelésügye hazánkban /1790-1848/

A feudális rend gazdasági és társadalmi válsága -ebben az időszakban- növekedett. Erősödött az mezőgazdasági árútermelés igénye, a feudális osztály azonban az ősiség törvénye miatt nem rendelkezett ehhez az átalakuláshoz szükséges tőkével. A hagyományos nagybirtokrendszer és az Ausztriatól való függés meggátolta a feudális birtokok kapitalizálódását. Ez a körülmény toltta a birtokos köznemességet a polgári átalakulás, s a vele szervesen összefüggő nemzeti függetlenség ügy mellé. Ugyanakkor a földhöz és a vele kapcsolatos kiváltságokhoz ezer szál fűzte ezt a réteget, ingadozásuk és következetlenségük létalapját adva. A küzdelem -főleg- kulturális területeken folyt /nyelvújítás, irodalmunk magyar nyelvűsége, magyar színjátszás stb./ de hatása érezhető volt a pedagógiában is. A kor kiemelkedő magyar gondolkodói bíztak a kialakítandó nemzeti kultúra társadalom átalakítást elősegítő hatásában, s ebben a fokozatos fejlődésben nagy szerepet szántak a nevelésnek.

A nemesség mozgalmái egyrészt haladóak, a nemzeti függetlenség biztosítását célozták, másrészt megriadva a francia forradalomtól, reakciósaak, mert a feudalizmust kívánták konzerválni. Amikor a magyar nyelv nemzeti és művelődésügyi jelentősége még mindenki előtt világosan igazolt volt, 1790-ben a közép- és felsőfokú oktatás és tanítás ^{csak} nyelve még mindig latin maradt, magyarnyelvi tanszékek létesítését írták elő, vagyis az anyanyelv még hosszú évtizedekig csak egyike maradt a tanítandó tárgyaknak. E téren haladást csak a Tessedikéhez hasonló elszigetelt törekvések képviseltek, és az iskolákban alakult magyar társaságok, önképzőkörök.

Ebben az időben a közoktatásügy polgári átalakulása terén csak annyit sikerült elérni, hogy az 1791-es országgyűlés kiküldött egy művelődésügyi bizottságot, amelynek a nevelésügy polgári demokratikus szellemű átalakítására vonatkozó javaslatait azonban az udvar elutasította.

A magyar forradalmi értelmiség haladógondolkodású tagjai, a "magyar jakobinusok" a francia forradalom hatására 1794-ben titokban kidolgozták a nemzeti függetlenség kivívásának, majd az azt követő polgári átalakulásnak a programját. A nemesi kiváltságok eltörlését, a jobbágyság felszabadítását és a demokratikus köztársaság megalakítását tervezték. A forradalmárok kátéja leleplezte az uralkodó osztály művelődési kiváltságát, hangsúlyozva, hogy uralmauk fenntartása érdekében tartják szándékos tudatlanságban a népet. Követelte a nép felvilágosítását, vakhittől való megszabadítását és a nemzeti ^{ségeiknek} ~~vágyak~~ ~~nyanyelvük körében~~ szabad használatát.

Martinovics Ignác és társainak eszméi nagy hatást gyakoroltak a tanárookra és a diákokra. A forradalomért és a köztársaságért a lelkesedés széles méreteket öltött.

A magyar jakobinusok szervezkedését a bécsi kormányzat felfedezte, felszámolta és a mozgalom résztvevőit halállal és börtönnel súlytotta. Az országra súlyos elnyomás nehezedett közoktatási téren is. Sokan úgy vélekedtek, hogy a parasztságnak semmiféle felvilágosításra oktatásra nincs szüksége, elég számára a vallás tanítása. A népoktatás szükségességét, a nép politikai befolyásolása és a termelékenység fokozása mégis evidenssé tette. Ennek eredményeként jelent meg 1806-ban a II. Ratió Educationis, amely aztán 1848-ig érvényben is maradt. A II. Ratió az elsőhöz képest sok tekintetben visszalépést jelentett. A német nyelv kötelező tanítását elhagyta ugyan, de a magyar helyet a latint tette az oktatás nyelvévé, óraszámát a reális tárgyak rovására felemelte, a ~~ko~~edukációt megszüntetve, a lányok nevelését csak rendi elkülönítéssel engedélyezte, hittant a felső oktatásban is kötelezővé tette. A műveltséget egyoldalúan csak humánus tárgyakra

építette. A II. Rátio lényegében az osztályuralom, a feudális műveltségismény fenntartását szolgáló reakciós kultúrpolitika meggyilvánílása.

A protestánsok a II. Ratiót sem fogadták el, helyette haladóbb tantervi javaslatokat készítettek. Schedius Lajosnak a pesti egyetem tanárának az evangélikus iskolák számára készített tantervén érződik az ókori kultúra és a reáliák egyeztetésének neohumanista törekvése. A sárospataki kollégium 1810-es tantervében a gimnázium már 8 osztályos, magyar nyelvet minden osztályban önálló tárgyként tanítják. Szerepel a matematika és a természettudományok egész sora, de a teológia és a latin nyelv uralma még mindig rendíthetetlennek látszik.

Az 1815-ös évek után a szellemi életet megbénította a bécsi kormány által bevezetett radikális cenzúra, amellyel hazánkat el akarták zárni a haladástól, tudatlanságban, gazdasági és kulturális elnyomásban szeretnék volna még sokáig megtartani.

A reformkor nevelésügyi törekvései /1831-1848%

A reformkorban a nemzeti függetlenség és a polgári haladás követelése erősebben jelentkezik, mint az megelőző évtizedekben. A forradalom előtti osztrákellenes nemzeti egységfront művelődéspolitikai törekvéseinket is képviselte. A reformkor a magyar nevelés történetének egyik fontos szakasza. Ekkor fordul a figyelem társadalmi méreteken a pedagógia olyan fontos kérdései felé, mint a népoktatás, kisdiednevelés, nőnevelés és a szakoktatás.

A nemzeti egység megteremtésének egyik fontos tényezője volt a magyar nyelvnek hivatalos nemzeti nyelvvé nyilvánítása a latinnal szemben. Ebben a kérdésben már 1825 óta folyó irodalmi és politikai harcok végre sikerre vezettek. 1840-ben hivatalos állami nyelvvé vált a nemzet anyanyelve, 1844-ben kimondták a közoktatás magyarnyelvűségét. Az egyetemeken és sok iskolában csak 1848-ban tértek át a magyar nyelven folyó oktatásra. Az 1844-es törvény nagy jelentőségű a magyar nemzet életében, történetében, hiszen a nép legdrágább kincsét nyerte el hivatalos elismerését és válhatott ezzel kulturánk

szerves részévé. Nagy kár, hogy ennek a nagyszerű törvénynek van egy nemzetiségellenes, kimondottan az erőszakos magyarosítást szolgáló tendenciája, amely kiélezte hazánkban a nemzetiségi ellentéteket és gyengítette a Habsburg-ellenes összefogást a későbbiekben is. Az iskolában és az iskolán kívül folyó erőszakos nyelvi átnevelés, főleg az egyházi politikában érvényesült. Széchenyi elítélte a magyar nyelv erőszakos terjesztését, véleménye szerint a nyelvhasználatnak kölcsönös megegyezésen kell nyugodnia.

1825-27-i országgyűlés felveti a köznevelés megreformálásának szükségességét. A kritika élesen felszínre hozza népiskolázásunk szomorú helyzetét. Egész vidékek vannak iskolák nélkül. A meglévők is elhanyagoltak. A tanítók képzetlenek, durván bánnak a gyermekekkel. Értelmetlen szajkózás folyik, élettelen, felesleges anyagot, főleg katekizmust tanítanak csak. Az értelem fejlesztésére, az ítélőerő fejlesztésére még csak nem is gondolnak. A népoktatás problémája ebben az időkből előtérbe került és mindenkit foglalkoztatott. Széchenyi idegenkedett az intézményes népoktatástól, a felvilágosítás nem teljesen átgondolt rendszerétől és először a nép politikai létét kívánta kitágítani. Kossuth és Eötvös pedig úgy látta, hogy a nevelés a politikai jogok gyakorlásának szükséges előfeltétele. A népnevelés ügyét a köznemesi ellenzék az 1843-as évi országgyűlésen is felvetette. A reformbizottság javasolta a tanítóképzés fejlesztését, a tankötelezettség elrendelését, iskolák felállításának és fenntartásának jogát az egyházak és a földesurak helyett a községekre akarta kívánta bízni. Azt kívánta, hogy a pedagógusok legyenek állami alkalmazottak. A népi iskolai tantárgyak körét bővítsék ki fizikával, természettudománnyal és történelemmel. Ekkor még nem volt szó világi népoktatásról. A javaslat minden felekezethez meghagyta az iskoláját iskolafelelősséggel együtt. Bécs ellenkezése miatt ennek a javaslatnak a tárgyalására sem kerülhetett sor.

Az ellenzéki reform-mozgalmak ellensúlyozására 1845-ben a bécsi kormányzat új szabályzatot adott ki az elemi iskolák számára, amelyben

minden haladó gondolatot elvetett, meghagyta továbbra is az iskolákat a kegyurak kezében és felügyelet szempontjából a klérusra bízta. Ez a szabályzat bebizonyította, hogy a bécsi kormányzat minden haladó közoktatási tervet ellenez és a nép nevelést alárendeli a maga politikai érdekeinek az országgyűlés minden tiltakozása ellenére is.

A népoktatás korszerűsítését akadályozta a tanítóképzés ügyének rendezetlensége is. Az első Ratió óta az u.n. normális iskolákban folyt a tanítóképzés: három elemi osztály után még egy évig tanultak a jelöltek elméleti tárgyakat, pedagógiát és gyakorlati tanítást. A felkezetek magasabb szinten képeztek iskoláik számára tanítókat. Egerben 1828-ban katolikus, 1839-ben Debrecenben, Nagykőrösön és Nagyenyeden alakult középiskolára épült protestáns képző. A kormány 1840-ben rendelkezett 5 királyi-katolikus kétévfolyamos tanítóképző felállításáról (Pest, Szeged, Miskolc, Érsekújvár, Nagykanizsa). Ez a néhány képző azo ban nem tudott elég tanítót adni a napiskoláknak.

A reformkorban alakulnak meg hazánkban az első óvodák. Az óvodai mozgalom kezdeményezője Brunswik Terézia grófnő /1775-1861/ a magyar neveléstörténet kiváló egyénisége. Pestalozzi személyes hatására vált egész életében a gyermeknevelés lelkes hívévé. Megismerkedett Owen hasonló kezdeményezéseivel is. Budán nyitotta meg első óvóságát 1828-ban saját költségén "Angyalkert" néven. Majd megalakult az óvodákat anyagilag is segítő társadalmi egyesület. Az óvodaügyet Kossuth lelkesen támogatta, ^{és azt} ~~amelyet~~ főleg a nők zavartalan munkabá-
állításá-^{nak} ~~nek~~ fontos eszközeként tekintte. Óvodai nevelőképző alakul Tolnán, amely 1843-ban Pestre kerül. Igazgatója Varga István és Ney Ferenc, mindketten koruk neves pedagógusai. Az utóbbi hangsúlyozta az óvodák iskolai tanulást előkészítő szerepét. A forradalomig kb 90 óvoda alakult hazánkban. Ebben az időben még férfi nevelők foglalkoztak az óvodásgyermek nevelésével. Az óvodák az első világi jellegű nevelési intézmények hazánkban, bár később az egyházak is szorgalmazzák létesítésüket. Az óvodákat sajnálatosan felhasználták a nemzetiségi vidékeken erőszakos magyarosításra.

A nőnevelés a reformkorig nagyon elhanyagolt területe volt a magyar közoktatásügynek. A fiúknál jóval kevesebb leány járt elemi iskolába. A nők számára nem voltak középiskolák, s az egyetemre egyáltalában nem vették fel őket. A polgári átalakulás eszméje vetette fel a nők intézményes nevelésének, felvilágosításának, sőt egyenjogúsításának eszméjét. A reform-kor vezetői mellett a nők leghaladóbb képviselői is felleptek a női egyenlőség, egyenjogúság és azonos nevelésük biztosítása érdekében.

A női egyenjogúság és a nőnevelés első nagy képviselője ugyan csak Brunswik Terézia a reform-kori nagy nemzedéknek, Karacs Teréznek, Teleki Blankának és Löwey Klárának nevelője és példaképe. Teljes művelődésügyi egyenjogúságot, egyenlő szintű műveltséget követel a nők számára, a fiukéval azonos, de a lányok természetéhez és élethívatusához alkalmazkodó műveltségi anyaggal és iskolareformmal. A nőnevelés kérdéseiről az 1820-as évek táján a folyóiratokban országos vita folyt. A vitát Karacsné Takács Éva a korszerű nőnevelés felvázolásával kezdte el. Nevelőintézetek felállítását, magyar nyelvű, korszerű képzést követelt a nők számára. A vitába sokan belekapcsolódtak, a nők egyenjogúságát azonban még Széchenyi, Fáy és Vörösmarty sem voltak képesek elfogadni.

1845-ben lép fel Karacs Teréz demokratikus nőnevelési tervekkel. Falusi és városi lánynevelési intézmények rendszerével akarja biztosítani a nőnevelés kiszélesítését. Intézeti neveléssel nemcsak családanyákat akar nevelni, hanem kereső pályákra is elő akar készíteni. Miskolcon alapított nőnevelő intézetét 1846-tól 1859-ig nagy nehézségek és anyagi gondok közepette vezette.

Teleki Blanka eleinte az arisztokrácia leányait nevelte pesti intézetében, ezért nem fogadta el meghívását Karacs Teréz, aki nem értett egyet a rendi alapokon történő nőneveléssel. Később a jobbmodú polgárság leányainak a nevelésével is foglalkozott, ^{és} iskolájában bevette a szaktanítási rendszert. Intézetében Vasvári Pál tanította a történelmet. A nemzeti szellemű nevelés sikerét fényesen igazolta a

lányok forradalmi időkben tanúsított példás magatartása. Teleki Blanka és kiváló munkatársa Löwey Klára a szabadságharc bukása után haladószellemű munkásságaért hosszú évekig tartó várfogságot szenvedett Kufstein várában. A módosabb polgárság leányainak nevelését ekkor több magánkézben lévő nőnevelő intézet próbálta magasabb tandíjak mellett biztosítani.

A közép- és felsőfoku iskolázás fejlődésének alapfeltétele a magyar nyelvű oktatás kivívása volt. A nagyobb iskolák diákjai nyelvművelő egyesületekben titokban küzdöttek a magyar nyelv jogaiért, a nemzeti szellem erősödéséért, a 48-as forradalom eszméiért.

A középfoku oktatás hazánkban meglehetősen korszerűtlen volt. A gimnáziumokban is osztálytanítás folyt, azaz egy osztályban egy pedagógus tanította az összes tárgyakat. A reform-kor haladó pedagógusai követelték a szakszerű középiskolai tanítás bevezetését, s ezzel kapcsolatosan a tanárképzés korszerűsítését. A tanárok harcoltak az elavult büntetések eltörléséért és követelték a korszerűtlen tilalmak feloldását, a színház és a táncmulatságok látogatásának engedélyezését, valamint a naponkénti misehallgatás, elzárás és fenytések megszüntetését.

A legelhanyagoltabb és legelmaradottabb állapotban a szakoktatást találjuk. Technikai szakoktatást egyetlen egy intézmény szolgáltat az 1763-ban szervezett selmeci bányászati akadémia, amely nagy hírnévnek örvendett. A mezőgazdasági szakoktatás terén Tessedik Sajos csak rövid ideig működő szarvasi iskoláját tekinthetjük az egyetlen kezdeményezésnek.

A 18. század végén vájáriskolák alakulnak és II. József az egyetemen 1782-ben mérnökképző intézetet hozott létre.

A 19. század 30-as éveiben a nemzet tudatára ébredt a technikai irányú iskolák hiányainak következményeire és az országgyűlés is készített javaslatokat ipari iskolák és műegyetem szervezésére, de a király ezt a javaslatot is elvetette. Az első szakiskolák mint magánkezdeményezések jöttek létre. Így Festetich György még 1797-ben a

Keszthelyen alapított Georgicon mezőgazdasági intézet és 1818-ban^{alakult} magyaróvári gazdasági tanintézet. A hiányokat társadalmi mozgalom segítségével próbálták pótolni. Széchenyi reáliskolát és politechnikumot^{akart létrehozni}, Kossuth reál- és ipariskolákból remélte a polgárság megerősítését. Kossuth a gyárpar fejlesztését összekapcsolta az iparoktatás kérdéseivel és 1841-ben Ipari egyesület megalakítását javasolta főleg oktatási céllal, amely a hasznos ismereteket előadásokkal, olvasótermekkel, kiállításokkal segítette elő. Ez volt a célja a Pesten alapított Mester-inas iskolának is. Műegyetem helyett 1846-ban ugyan csak Pesten nyílt meg a József Ipartanoda^{egy} előkészítő osztállyal, ^{két} 2 évfolyammal, mezőgazdasági és kereskedelmi tagozattal, amelyből később kifejlődött a József Műegyetem.

Hazánkban ekkor jelennek meg az első pedagógiai folyóiratok, például a pedagógiai érdeklődést. Pedagógiai könyvek és a nagy pedagógusok egész sora fémjelzi a reform-kor pedagógiáját. A magyar nemzeti függetlenség és a polgári haladás eszméit ők oltották lelkes nevelő oktató munkájukkal az ifjúság lelkébe. A kor haladó nevelőinek és művelődéspolitikusainak minden törekvését, cselekvését nagy felelősség-tudat a megoldásra váró feladatokhoz méltó lelkesedés és lendület jellemzi. E kor minden haladó megnyilatkozása közvetve, vagy közvetlenül a forradalom és a szabadságharc felé mutat.

A reform-kor első felében Kölcsey Ferenc /1790-1838/ képviselte a magyar jakobinusok eszméit és adta tovább a magyar forradalom későbbi vezetőinek. Egész életművek, de különösen Parainesis c. munkája gazdagon tartalmaz nemzetnevelői gondolatokat. Kölcsey valóban a nemzet nevelője volt. Meggyőződéssel vallotta az ember nevelhetőségét, hirdette a megértésen nyugvó korszerű ismeretek és a felnőtt korban is tartó állandó tanulás nagy jelentőségét. A tudást nem öncélnak tartotta. "Tudományt a munkás élettel egybekötni, ez a haladás, mire a köztársaság férfiának törekedni kell!" Fontosnak tartotta az elmélet és gyakorlat kapcsolatát, az igazi hazafiaktól tetteket és következetes küzdelmet követelt a hazáért. A magyar nyelv ügyének egyik

legharcosabb és legnemesebb alakja, a nép nyelvének használatára és a társadalom iránti felelősségre nevelt. Életművének minden mozzanatát, hatalmas irodalmi munkásságának minden sorát mélységes humanizmus hatotta át.

A nemzet és az emberiség fejlődésébe vetett hitét semmi sem tudta megingatni. A nép felemelkedését és a polgári haladását szolgálta egész életében. Mély felelősségtudat és hazaszeretetet járja át pedagógiai gondolatokban oly gazdag művét a Parainesist is.

Fáy András /1786-1864/ közéleti munkássága mellett pedagógiai kérdésekkel is foglalkozott, a polgárosodó nemesség reformizmusát képviselve a nevelésben. Hangoztatta a népnevelés fejlesztésének és az iskolák állami felügyeletének gondolatát. Helytelenítette a nemesség gyermekeinek kényeztető nevelését és a rousseaui természetességre hívta fel a figyelmet. Sokat foglalkozott a nőnevelés kérdéseivel is, de úgy vélte, hogy a férfié legyen a polgári élet, a nőé pedig csak a házi élet. Nem értette meg a női emancipációt, de az eddigi francia és németnyelvű magániskolákban folyó neveléshelyett nemzeti szellemű, magyar nyelvű, józan és országosan szervezett nőnevelést tart szükségesnek.

Széchenyi István /1791-1860/ kidolgozta a fokozatos polgári átalakulás tervét. Híres könyveiből a nemzetténevelés terve bontakozott ki: a függetlenség kérdését még nem tekintette időszerűnek. Az emberiség haladását a művelt nemzetek kialakítása szolgálja. Az egyes nemzetek fejlődésének útja pedig nemzeti sajátosságaik nemesítésével érhető el, amelynek viszont a nemzet egyes tagjainak kiművelése a feltétele. Minden előmenetel sarkalatjának a "kiművelt emberfő"-t a nemzeti értelem kifejtését tartja, mert "a tudományos emberfő mennyisége a nemzet igazi hatalma". Az egyén haladása a nemzet boldogulását, ezáltal az egész emberiség előremenetelét szolgálja. Pedagógiai gondolatainak középpontjában tehát az értelmi nevelés áll. Az emlékezet helyett az ítélőképesség fejlesztését tartja kívánatosnak. A latin nyelven történő oktatást nagyon károsnak véli és a népi tömegek mű-

velődésének gátját látja benne. Bár szembenáll az ellenzék~~é~~ és Kossúth közművelődéséért folytatott harcával, egyrészt tevékenysége feltétele volt az alóbbieknek, másrészt a természettudományos technikai műveltség fontosságának belátásával a mezőgazdasági, ipari és kereskedőréteg követelésével maga is hozzájárult a hazai polgárosodás alapjainak megerősítéséhez.

Wesselényi Miklós /1796-1850/ az erdélyi reform-párti ellenzék vezére keményen bírálta kora szegényes, elmaradt feudális iskoláit, oknyomozó gondolkodtató történelem és földrajzoktatást kívánt. Szózat a magyar és szláv nemzetiség ügyében c. könyvében bemutatta az éles osztály- és nemzetiségi ellentéteket. Ugy látta, hogy a társadalmi haladást az osztály és nemzetiségi problémákat a műveltségnek az egész népre történő kiszélesítésével, népünk sajátosságaihoz alkalmazkodott nevelési rendszer kidolgozásával lehet megoldani.

Kossuth Lajos /1802-1894 /a polgári fejlődés érdekében fontosnak tartotta a feudális nevelési rendszer átalakítását. Propaganda és szervezési tevékenységet fejtett ki az ovodai mozgalom és a népoktatás korszerűsítése érdekében. A jó népiskola feladatának a népokszerű mezőgazdálkodásra nevelését tekintette. Az iskolák mellett gyakorló-kertek létrehozását tartotta szükségesnek és össze akarta kapcsolni a falusi nép oktatását a gazdasági egyesületek működésével. Az ipar oktatás megszervezésében nagy érdemeket szerzett. Kiemelte a korszerű, a reális ismereteken nyugvó középfoku képzés nagy jelentőségét és nemzeti fontosságát. Felemelte tiltakozó szavát a társadalmilag és egyháziilag is még elfogadott és az iskolákban rendszeresen alkalmazott testi fenyíték ellen, bebizonyítva pedagógiai helytelenségét, eredménytelenségét, antihumánus voltát. Meggyőződések híveként a reális irányú, társadalmi célokat megvalósító korszerű nevelésnek, a polgári átalakulás szempontjából nagy reményeket fűzött az iskolai oktató-nevelő munkához, amelyet Széchenyivel szemben késedelem nélkül megvalósítandó programnak tartott.

Táncsics Mihály /1799-1884/ a polgári átalakulás következetes

harcosa, a földésrt és a szabadságért küzdő parasztság képviselője. Támogatta Kossuth politikáját, de túl is jutott a köznevelés reformprogramon kijelentve, hogy a haza nem "csak általa....hanem mászére is, az ő számára is mentessék meg." Jobbágyszülők gyermekeként zselérsorból küzdötte fel magát az ország vezetőinek sorába. Erős akarat tal több nyelvet megtanult, bejárta a nyugati országokat, megismerkedett az utópista szocialisták tanaival, hazánkban is felismerte az osztályellentéteket és a bajok forrásának a magántulajdont tartotta. "Minden országban -írta- az egész nép két osztályt képez: egyik a gazdagok osztálya, másik a szegényeké. Vannak elnyomók és elnyomottak, urak és szolgák, jogokkal bírók és jogtalanok." Az osztályharc szerepét nem ismerte fel, a társadalom átalakulását a neveléstől várta. Feltárta az osztálytársadalmak nevelének negatívumait, rámutatott hogy addig nem lesz igazi nevelés, ameddig ki nem alakul a magántulajdon mentes, természetes emberi társadalom. Felismerte az erkölcs és köznevelés osztályjellegét és jól látta a feudális nevelésben a feudális osztály érdekeit. Élesen hangsúlyozta ^{hogy} 800 ezer kiváltságos emellett 13 millió jogtalan robotosa van az országnak, akiknek gazdasági és kulturális felemelésével kell megteremteni a teljes magyar nemzetet. Ezért támogatta a haladó köznemesség polgári jellegű iskolarendszerének megvalósítását, azonban többet is követelt annál. Hazánkban ő fogalmazta meg először, hogy még a magasabb fokú nevelés is legyen egységes, a nép minden gyermeke számára elérhető. Azt is meglátta éles szemmel, hogy ezek az elvi természetük követelések a nép többségének nehéz sorsa miatt az akkori társadalmi és gazdasági körülmények között nem valósíthatók meg. A fonák neveléssel szembeállította a józan nevelést. Osztálytársadalomban csak fonák nevelés lehetséges, amelynek nem az a célja, hogy az ember szabaddá fejlődjék, hanem engedelmes jobbággyá aljasuljon és ebben az állapotában megtartassék. A józan -ésszerű nevelésnek arra kell törekednie, hogy a hazában mindenkinek közös érdeke legyen és senkise nélkülözze a legszükségesebbet. Szintén a neveléstől várta a társadalom megváltoztatását

az osztályharc szükségességét és törvényszerűségeit nem ismerte.

Meglátta és leleplezte a vallás és a papok szerepét a köznevelésben. Követelte a községek iskolafenntartási jogát, a tanítók állami alkalmazását, küzdött a sajtó és a szólásszabadságért, ezért bírálta olyan élesen a korabeli iskolákat. A tankönyvek egész sorát írta és bemutatta a megértésen nyugvó oktatást.

Az iskolai nevelés mellett fontosnak tartotta a családi nevelést is, de az is látta, hogy a dolgozók családjában a nevelés bizony nagyon gyatra, aminek fő oka a szülők pedagógiai képzetlensége.

Táncsics a nemzeti függetlenséggel együtt követelte a köznevelés függetlenségét is és küzdött a pesti egyetemnek a bécsi egyetem-től való különállásáért. A 48-as forradalom bukása után is következetesen képviselte haladó nevelési elveit, ^{amelyet} ~~amit~~ 1871-ben benyújtott oktatási javaslatai is alátámasztanak.

az angol közoktatás csirái. Olvasásra, a szöveg meg-

a gyermekeket ezekben az iskolákban.

A népoktatás megkezdődött tehát, erősödését azonban megakadályozta a nevelőhiány, különösen a 19. század elején, amikor rátértek a hétköznapi iskolázásra. Ezen a hiányon akart segíteni Lancaster József /Lencseszter/ a kölcsönös tanítási rendszer felfedezésével. Ennek az elgondolásnak a jel-száva: ^{egy} ~~í~~ tanító ezer gyermek között. Egy tanító felügyelete alatt a gyermekeket két csoportba osztotta. Az egyikbe olyanok tartoztak, akik olvasni tanultak, a másikba pedig olyanok, akik már tudtak olvasni és maguk is eljáratíthatták az ismereteket. Lancaster úgy segített a tanítóhiányon, hogy idősebb, haladottabb növendékeit -kellően előkészítve- az ifjabbak tanítására fogta. Ez a módszer szilárd tantárgyi koncentrációra épülve nem bizonyult

egészen
~~teljesen~~ eredménytelennek, a teljes tanítóhiánynál feltétlenül fel-
~~vetlenül~~ hasznosabbnak bizonyult. Ezekben az iskolákban az olvasást,
írást, számolást és a lányoknak még varrást is tanítottak. Ez az u.n.
monitori, vagy váltakozó tanítási mód, amely egyszerű és gazdaságos
volta miatt közkedvelté vált Európa-szerte, a tőkés iskolafenntar-
tók körében. A század elején /1817 / megalakult a "Britt és Külföldi
Iskolatársaság" -amely a munkásosztály gyermekeinek vallásos és ele-
mi ismeretekre való nevelését tűzte ki céljául, tekintet nélkül fele-
kezeti hovatartozanduságukra. E társaság iskolájában egyedül a bibli-
a volt a vallásoktatás kézikönyve, minden más felekezeti formulát
mellőztek.

Az angol államegyház papsága nem jó szemmel nézte azonban a vi-
lági irányu népoktatás erősödését. Ellensúlyozására létre hozta Bell
András kezdeményezésének támogatásával a "Nemzeti iskolai egyesület"
et- amely társaság szintén a szegények nevelését tűzte ki céljául, de
az államegyház érdekeinek megfelelően kátéba foglalt hittételek ta-
nítását állítva az iskolai munka középpontjába.

Az angol egyház papsága tehát nem önzetlenül és nem kizárólagos-
an a nép érdekeinek szem előtt tartásával csatlakozott ehhez a népe
nevelési mozgalomhoz. a Britt Társaság világi irányu, a Nemzeti Egye-
sület az egyházi irányu iskolázást szorgalmazta. Az egyik társaság
a dolgozó osztályok gyermekeinek szellemi és erkölcsi szükségletei-
nek kielégítését, a másik az egyháznak új tagokkal való gyarapítását
kívánta szolgálni. Míg az egyik embereket, addig a másik egyházi ta-
gokat akart nevelni. Mind a két társaság adományokból és alapítván-
yokból tartotta fenn magát. A század első évtizede végén a munkás-
osztály egyre erőteljesebb követelési ellenére is a dolgozók gyer-
mekeinek még csak kb. 1/3-ad része járt iskolába. A népoktatás továb-
bi fejlődésével a század folyamán egyre inkább szerves és elválaszt-
hatatlan kapcsolatba került az erősödő munkásosztály követeléseivel.
Az angol népoktatás fejlődése, amint arra Engels határozottan rámu-
tatott, klasszikusan példázza, hogy a tőkés társadalomban a dolgozó

osztályok csak a legszívósabb és a leghatározottabb osztályharccal vívhatják ki jogukat a műveltségnek még a legelemibb kincseihez is.

Lancaster világi jellegű, ingyenes iskolái 60 év múlva alakultak át községi iskolákká. Ennek a fejlődésnek érdekében talán Carpenter Mária /1807-1877/ a század legnevezetesebb nőinek egyike tett legtöbbet. Meggyőzően hirdette, hogy a csavargó gyermekek és a gyermekbűnözők börtönbüntetés helyett javító irányú szeretetteljes bánásmóddal derék felnőttekké nevelhetők. A vesszőzés, a deres és a börtönbüntetés általános és elfogadott gyakorlatával szemben vallotta, hogy a gyermek akaratát nem megtörni kell, hanem szeretettel és bölcs vezetéssel kifejteni, helyes irányba vezetni. Bristol mellett felállított néhány javító intézetet és munka iskolát. Ide gyűjtötte össze az elhagyott csavargó gyermekeket, mint Pestalozzi Neuhoftban, majd Stansban. Iskoláiban az ifjak földművelést, és kézimunkát és végeztek, de nem pénzszerzésért, hanem önmaguk javáért. Iskoláinak olyan volt a szelleme, hogy a javítóba beutalt gyermekek azt otthonuknak és nem börtönnek érezték. A munka erkölcsnemesítő hatását csodálkozva tapasztalták és hamarosan áttért munka-iskolák szervezésére. Erre vonatkozó javaslatjaiból a század közepén törvény lett, az ifjú bűnözőket börtön és javítóintézetek helyett ezekben a munkaiskolákban nevelték a társadalom hasznos tagjaivá. Carpenter mongósító hatása az egész angol társadalomra kiterjedt, s a nevelésügy az érdeklődés középpontjába került.

A kormány azonban egész államra kiterjedő oktatásügyi szervezet nem hozott létre, fogalmaink szerinti oktatásügyi minisztérium Angliában a 19. században sem működött. Az állam támogatta ugyan az oktatás ügyét államsegélyek kiutalásával, ezeket a segélyeket azonban a népoktatási törvény megjelenéséig főleg az angol államegyház iskolái élvezték.

Az angol parlament 1870-ben fogadta el a népoktatási törvényt, amely kimondta, hogy az 5-13 éves gyermekek kötelező oktatását. Az iskolák fenntartását és irányítását a községekre bízta. Iskolaszékek

szervezésével minden község felelőssé vált saját iskoláiért. ~~Ki~~ Iskolákat a továbbiakban is tarth^tának fenn az egyházak, társulatok, vállalatok, sőt magánosok is. Nyilvános iskoláknak azonban az állam csak azokat ismeri el, amelyek a felekezeti tanokat kirekesztve, csak a bibliát olvastatják, az értelmi nevelés mellett biztosítják az erkölcs nevelést is, de semmiféle vallásos ~~kn~~átét, vagy formulát nem tanítanak. A népoktatási törvény biztosítja mindenféle elemi iskola állami felügyeletét. A tanfelügyelők ellenőrző látogatásaik alapján az állam megfelelő színvonal esetén komoly összegekkel támogatja és serkenti az egyes iskolákat az által megkívánt oktató-nevelő munka biztosítására.

A népiskolázás háttérbe szorításával és elhanyagolásával szemben az angol uralkodóosztály nagy gondot fordított műveltségi monopóliumának -mint uralma egyik jelentős tényezőjének- biztosítására. Nagy alapítványokkal és hatalmas vagyonnal rendelkező középiskolák egész sorát hozta létre már a 14. századtól kezdve gyermekei nevelésére és egyetemi tanulmányokra előkészítése érdekében.

Az állam a középiskolai oktatás ügyében egészen a 19. század közepéig szintén egyáltalában nem avatkozott bele. Ennek következtében a nevelés célját, módját, az oktatandó tantárgyakat és az egyes iskolák szervezeti felépítését illetően gazdag változatosság alakult ki. Az évszázadok alatt létrejött középiskolai szervezetet és oktatási rendszert az állam a 19. század második felében részben jóváhagyta, részben pedig az elkerülhetetlen módosításokat elrendelte, azonban az intézmények fenntartását és ellenőrzését továbbra is a társadalom, az egyház és a tudományos testületek kezében hagyta. Az 1870-es években történt szabályozás óta van bizonyos lehetőség a középiskolák osztályozására, de ettől eltekintve az angol közép és felsőoktatásban teljes rendszertelenség uralkodik.

A középiskolák három csoportba oszthatók: elsőrendűek, teljesen klasszikus oktatással a tanulók 19 éves koráig, másodrendűek, részben klasszikus, részben természettudományos és modern nyelvi anyaggal a tanulók 17 éves koráig, harmadrendűek teljesen modern tananyaggal a

tanulók 15 éves koráig.

Külön reáliskolák Angliában ebben a században még nincsenek, hanem egyes reálszakokra képző iskolai osztályok vannak.

A középiskolák időtartamára is nehéz választ adni, mert Angliában az iskolai év és az iskolai osztály két különböző fogalom. Az egyes osztályokat a tanulók erejéhez mérten rövidebb, vagy hosszabb idő alatt végezhetik el. A haladásnak a szorgalom és a teljesítmény a mértéke. A tanulók általában 6-7 év alatt végzik el az 5-6 éves elemi tagozatra épülő középiskolát.

Az angol középiskolákra jellemző a szinte iskolánként különböző tantervi és óratervi felépítettség és a nagy különbség rendkívüli és szabadon választható tárgyak sokasága, s a tárgyak tekintetében is megmutatkozó konzervativizmus. A középiskolákban még ebben a században is a klasszikus tudományok és a matematika a főtárgyak. A természettudományok és a modern nyelvek annak ellenére, hogy szerepük és súlyuk a század vége felé jelentősen megnövekedett, még mindig csak másodrendűek.

Ebben a végtelen nagy változatosságban részint az egyetemek, részint pedig a különböző tudományos egyesületek vizsgabizottságainak követelményei teremtenek bizonyos rendet. A nagyobb középiskolák pedig egyik, vagy másik egyetemi kollégiummal kerülnek szorosabb kapcsolatba, s azok ellenőrzése alatt működnek.

Az angol konzervatív felfogásnak megfelelően a középiskolák még ebben a században is sértetlenül őrzik középiskolai hagyományaikat. Főleg egyetemi tanulmányokra készítene elő általános műveltséget nyújtanak az életpályákra nincsenek tekintettel, a formális képzést és az erkölcsi nevelést tartják a legfontosabbnak. Nevelésük fő tényezői: a biblia tanulmányozása, görögből és latinból való fordítása ~~mellett~~ mellett a naponkénti istentiszteletek, az atlétikai és sportjátékok, az önkormányzat, a nevelők és az iskolai élet. Egyáltalában a középiskolák is sokkal fontosabbnak tartják a nevelést, mint az oktatást.

Legnagyobb tekintélynek a régi szerveztű benntlakással egybekötött híres középiskolák örvendenek, amelyek drágaságuk miatt csak a leggazdagabb családok számára hozzáférhetők Eton, Rugby, Harrow, Westminster stb./ az angol publicschólok valóságos kis várost alkotnak, a tulajdonképpeni iskolát a kollégiumi épületek egész sora veszi körül. Az iskola az együttes oktatás helye, a nevelés, a tanuló egyéniségének formálása, a vele való egyéni foglalkozás helye a bennlakó: a boarding house.

A publicschólok igazgatói és tanárai jórészt egyházi emberek, ez egyben biztosítéka is a nevelés szellemének. A természettudományok és a modern nyelvek tanárai többségükben világiak.

Ezek a nagy középiskolák még a 19. században is az évszázadok alatt kialakult életrendjük szerint működtek. Nevelési-oktatási rendjük, szervezetük, tantervük, -szinte iskolákként alakult ki: más és más.

Fenntartásuk és felügyeletük Angliában egyházi, társadalmi probléma. Az elsőrendű nagy középiskolák anyagában még ebben a században is túlteng a klasszikus tananyag. A nevelést tartva fontosabb feladatnak a kollégiumi rendszer az iskolából egyenlő értékűnek tekintik. A kollégiumokban minden növendéknek megvan a maga nevelője /tutora/, akit a szülő választ ki gyermeke számára. A középiskolák tanárai egyben nevelők is, a növendékek valódi nevelői, szülőhelyettesei az iskolai nevelés "élő kövei".

A public scholok Locke szellemében mindenek előtt nevelést, az uralkodó osztály érdekeinek megfelelő gentlemann nevelést tartadják a legfontosabbnak.

Az u.n. benntlakók vezetője /tutora/ a házában lakó tanulók állandó, a szaktanárok váltakozása mellett meg nem változtatható nevelője. Feladata a rábizott diákok tanulmányi munkájának egyéni segítése, ellenőrzése, ha szükséges korrepetálása. Főleg neveltjei jellemének fejlesztésével, formálásával, a gentlemann grények kialakításával foglalkozik. A benntlakó-ban minden tanulónak külön szobája van, amelyet ma-

ga remez be, s ahol a maga egyéni életét élheti. Az egy-egy bennlakóban élő 25-30 diák közös élete, munkássága, együttes szórakozása, az itt szövődő és életre szóló barátságok, az önkormányzat, az öregebb diákok felügyelete, a fiatalok szolgálkodása, a tutor állandó irányítása és segítése, példás családi és közéleti hivatott a családi nevelés értékeit képviselni és nyújtani az iskolai közös oktatás mellett. Így kerül szintézisbe az iskolai együttes oktatás a kollégiumi egyéni foglalkozással, a közös nevelés az egyéni ráhatással. A tutor, a bennlakó vezetője, példaképe, barátja, fejlődésének tanúja éveken át. A bennlakó, az angol fiuk otthona, egész világa, amelyhez életének legfogékonyabb szakasza fűződik, ahol jellemük formálódik. Etonban pl. első sorban nem azért tartózkodnak a fiuk, hogy sokat tanuljanak, hanem főként azért, hogy főrangú családok gyermekeivel barátságot kössenek és úri magatartásra tegyenek szert. Ezért itt még ~~maxis~~ a nevelés célja a testi erő kifejlesztése és a kemény munkához szoktatás, amit főleg atlétikai gyakorlatokkal, erős küzdőjátékokkal, szolgálkodással még a felsőbb osztályokban ^{is} kemény testi fenyítéssel, vesszővel, deres használatával biztosította.

A többévszázados nagy iskolák tradícióihoz való lelkes, erős ragaszkodás az angol nevelés jelentős tényezője. Jellemző az angolok konzervativizmusára, tradícióikhoz való ragaszkodásukhoz, hogy az erős testi fenyítést még a 19. század második felében is rendszeresen alkalmazták és nem tartották megalázónak.

A középiskolák vizsgarendszere is különbözik az általunk -e korban-használt formáktól. A nagyobb középiskolákban nyilvános vizsgálatok /érettségik/ helyett az oxfordi és a cambridgei egyetemek vizsgálóbizottságai tartottak szigorlatokat. A két egyetem országos középiskolai vizsgálóbizottságot szervezett, amelyek az egyetemre előkészítő középiskolák növendékeit vizsgáztatták. Ez a szigorlat tanulónként kb. kétszer annyi ideig tartott, mint a mi érettségink, jórészt írásbeli és olyan idegen vizsgáztatók előtt történik, akik az egyetemek követelményeit és színvonalát képviselik.

A század közepétől kezdve egymás után jöttek létre a középiskolák.

a lányok részére is. A klasszikus ismeretek mellett modern nyelvek és reális tárgyak is szerepelnek ezeknek az iskoláknak a tantervében. Általános műveltséget nyújtanak és az egyetemre készítik elő az uralkodó osztály gyermekeit. A század második felében az egyetemek is megnyitották kapuikat a jól képzett leánytanulók előtt. Az angol nőnevelés a 19. században felülmúlja kora francia és német nőnevelésének szintjét tudományos és erkölcsi színvonalát.

A természettudományok, az irodalom és a művészetek iránt érdeklődők számára, valamint az iparosok szakmai képzése céljából ugyancsak társadalmi kezdeményezés formájában a tanfolyamok és a különböző iskolák egész sora alakult ki a század folyamán. Az állam ezeket a kezdeményezéseket támogatta, segélyeit itt is az általa felállított követelmények eléréséhez kötötte, s ezzel hozzájárult az iskolák színvonalbeli emelkedéséhez.

Az angol egyetemek közül legnevesebbek az Oxford-i és a Cambridge-i, amelyek a legrégibb egyetemekkel egyidősek. Ma is őrzik középkori jellegük néhány vonását, mereven ragaszkodnak tradícióikhoz. E két egyetemet több évszázados híres kollégium vesz körül, az oxfordinak pl. 21 kollégiuma van. Ezek a kollégiumok már évszázadok óta nevelőintézetekként működnek, ahol a leggazdagabb családok gyermekei egyetemi tanulmányaik mellett gentlemann nevelésben részesültek drága pénzen.

Minden egyetemi hallgatónak van egy kijelölt nevelője /tutor/, aki szülőhelyettesként a növendék tanácsadója, s a szükséges tanítója is. A tutor a növendéket barátjának tekinti, akit vezetnie, irányítani és lelkesítenie kell a tanulásra. Az egyetemi hallgatók közül sokan szintén nem tanulás céljából nem tartózkodnak e két egyetemen, hanem első sorban az ott folyó társas életért, az uralkodó osztály jövő vezetőivel való kapcsolatok kialakításáért és csak a legalacsonyabb vizsgákat teszik le, ugyanakkor aktív sport és társadalmi életet élnek.

Mindkét egyetem -egyházi jellegű lévén- a hittudományi műveltséget minden hallgatójától megkívánja. Az angol egyetemek nem hívatásra

készítettek elő, nem azkműveltséget nyújtottak, hanem a legmagasabb általános műveltség kialakítására törekedtek. Az egyes egyetemek szervezete és vizsgarendje között nagy különbségek vannak, amelyet csak alapos tanulmányozással lehetne megismerni. Tájékoztatásul röviden ismertetjük az axfordi egyetem vizsgálatait és egyetmi fokozatait.

Az első szorgalmi időben teszik le a hallgatók a felvételi vizsgát. Az első nyilvános vizsgát az első, vagy a második év végén szerzi meg a hallgató. A vizsga anyaga a görög újszövetség mellett lehet vagy klasszikus irodalom, vagy matematika. A második nyilvános vizsga a baccalaureátusi fokért történik a tanulmányok befejezéseként. Tár-
gyai lehetnek klasszikus /görög latin/tudományok, matematika, természet-
tudományok, jogtudomány, újkori történelem, vagy teológia. E vizs-
ga után kapják meg^{a hallgatót} magister artium fokozatot. Ezen a fokozaton kívül
ad az egyetem külön szakára tudori fokokat és azokat, akik jog- és or-
vostudományban, a teológiában, vagy a zenében magasabb tanulmányokat
végeztek. Aki valamilyen pályára akar lépni /jogi, orvosi, tanári stb/
annak az egyetem után még külön el kell végezni a szakképesítést nyuj-
tó felső akadémiákat. Mivel ennek a két egyetemnek csak az állam-egy-
ház /anglikán/ tagjai lehettek növendékei ezért az állam a század kö-
zepén Londonban alapított egy egyetemet, amely a teológiát kihagyta
tárgyai sorából és főleg természettudományokat oktatott.

Az angol egyetemek első sorban nevelőintézetek és nem a tudomá-
nyok székhelyei. Ezért alakulhatott ki az a sajátos, de egyben rendkí-
vül jellemző helyzet, hogy a kollégiumok, mintegy az egyetemek fölé
kerekedtek. A leglátogatottabb és a leginkább jelentős előadások a
kollégiumokban folynak a hallgatók rendszeres egyéni tanulását /napi
5-6 óra/ a kollégium ellenőrzi, korrepetálásával segíti, foglalkozik
a hallgatók nevelésének irányításával, uri emberé formálásával.

Az egyetemek az előadások mellett főleg a vizsgakövetelmények
megállapításával, a hosszadalmas, rendkívül alapos és nagyon szigorú
vizsgáztatások levezetésével foglalkoz^{nak}nak. A vizsgálatok, mint a nagy
ösztöndújak elnyerésének feltételei, a nagy angol egyetemek életének

fontos tényezői, komolyan fogják fel, nagyon színvonalasak, a felkészülés és a lebonyolítás nagyon sok időt és energiát vesz igénybe, de nem hiábavalóan.

Az angol egyetem nem pályára készít elő, hanem annak csak az alapjait veti meg. Hogy valaki pl. orvosnövendék lehessen az orvosi iskolába való felvétel előtt meg kell szereznie valamelyik egyetemen a baccalaureátus articus okozatot.

Az angol közoktatásügy 19. századi helyzetének még ez a vázlatos ismertetése is nagyon tanulságos. Rámutat arra, hogy a legfejlettebb kapitalista államban a tőkés osztály ~~a tőkés osztály~~ a műveltséget a maga számára kisajátította ugyanakkor a dolgozó rétegeket igyekezett attól elzárni. Ez a törekvése megmutatkozott a népoktatás elhanyagolásában, az iskoláknak egyházak, társulatok, magánosok és községek kezében hagyásával, az egységes, állami iskolarendszer létrehozásától való tartózkodásában. Anglia népellenes iskola-rendszere nem egységes, nem összefüggő, a sok szabadon választható tárgy beiktatásával már az elemi iskola is az szelektálás és kiválogatás céljait szolgálja.

Iskolarendszere zsákutcás-jellegű, sikeresen akadályozza a dolgozó tömegek felemelkedését. Ezt a célt szolgálják a közép- és főleg a főiskolákon, egyetemeken az egyszerű dolgozók számára megfizethetetlen tanúttatási költségek, a magas tandíjak, kollégiumi díjak.

Az angol oktatásüggyel való foglalkozásból kitűnik az egyház és a tőkés állam érdekazonossága, a vallás szerepe a kizsákmányolás fenntartásában. A felekezeteknek az államosítás és egymás elleni harca leplezetlenül feltárja, hogy az egyházak az iskolát önző céljaikra használják fel. Ilyen körülmények között "Az iskola az egyház függeléke, és a templom toborzó állomása.... bástyája és alapelveinek szoptató dajkája."

Megmutatkozik az iskolatörvényben a tőkés állam kompromisszuma is a tisztán egyházi és tisztán világi törekvések között.

A liberális kapitalizmus kiméretlen versenyszellemére és kapcsi utilitarizmusára jellemző az államsegélyek kiutalásának formája, ^{amely} az is-

kolákat és a névelőket az egyes tárgyakban elért eredményeik alapján támogatja. Ez a kalmár szellem megmérgezheti a pedagógusok munkáját, és attól független tényezők egész sorának szolgáltathatja ki. Mivel pedig az egyes tanulók is csak lemért teljesítményeik alapján kaphatnak segítyt, az vizsgálat piaccá válik, ahol a pedagógus gyenge tanulója tudásáért és minden befektetett munkájáért pénzt akar kapni. Ez az államsegély-rendszer, de a közép és felső iskolák alapítvány- és vizsgarendszere is kiszorítja a nevelőmunkából az eszmei, erkölcsi motivumokat és a hasznosság nyers profitszellemének szolgáltathatja ki. A pénz- és anyagi támogatásnak ez a tipikus tőkés formája -adok-követelek- a tanítás módszerére is károsan hat, erősíti a practicizmust és a szellem művelését beszűkíti. A

Az egyetemek leplezetlenül az uralkodó osztályok érdekeinek szolgálatába állanak, szinte kizárólag csak a jómódúak számára érhető el. Tananyaguk jobbra skolasztikus, az élettől távoleső, a dolgozók vezetésére, a legfontosabb államk gazdasági és közéleti pozíciók betöltésére, a vagyonos osztályok hagyományos életmódjának, a gentlemann eszmény kialakításának szentelik, hatalmas gazdasági és erkölcsi erejüket

Herbert Spencer /1820 - 1903/ pedagógiai nézetei

Spencer a 19. századi liberális angol nagypolgárság érdekeinek kiváló képviselője. Agnoszticizmusa alapján vállalkozik a vallás és a tudomány összeegyeztetésére, a pozitivistákkal egyetértésben a fizika és a társadalmi valóság tényeinek vizsgálatával egyetemes törvényszerűségek megállapítására törekszik.

A 19. századi polgári evolucionizmus egyik fő képviselője Darwin mellett. A társadalom fejlődését is biológián magyarázza, organikus társadalomszemléletében az emberi társadalmat élő szervezethez hasonlítja. Természetesnek ismeri el a kapitalista rendszert, a kizsákmányolást pedig szükségszerűnek. Organikus társadalom-szemlélete alapjában a munkások, a kereskedők és a tőkések osztálya ugyanazt a szerepet tölti be, mint az állati szervezetben a tápláló, elosztó és szabályozó szervek. Az emberi társadalomnak, mint egésznek nincsen öntuda-

ta, az egyedek azonban tudatosak, tehát az egyén érdeke előbbrevaló, mint a közösségé. Szélsőséges individualista álláspontot vall, szerint az államnak nincs jogában az egyén életébe bármiként is beavatkozni, pusztán az egyéni jólét feltételeit kell biztosítani. Ugy véli, hogy a katonai típusú államot felváltja az ipari társadalom, amelynek a szabadság és az önkéntesség az alapja. Amint az élő organizmusban az egyes szervek, akként a kapitalista társadalomban a tőkések és a munkások kölcsönös együttműködésben, harmoniában élnek együtt az organikus egységet szolgálva.

Spencer elfogadta Darwin tanítását a természetes kiválasztódásról, amely szerint azok a fajok, illetve egyedek maradnak fenn, amelyek környezetük életfeltételeihez a legjobban tudnak alkalmazkodni és ezt a tételt az emberi társadalomra is átvitte.

Ezzel az állításával az osztályharcról és a társadalmi fejlődést valódi okairól akarta a figyelmet elterelni. Spencer nevelés által kívánta az embert képessé tenni a természeti és társadalmi környezethez való minél jobb alkalmazkodásra. A kapitalista társadalom életszemléletének megfelelően érvényesülésre, sikerre nevel.

Pedagógiai gondolatai az "Értelmi, erkölcsi és testi nevelés" c. művében találhatók. Mint az angol tőkések, Spencer is magánügynek tekintti a nevelést, az állam beavatkozását károsnak tartja. A nevelés a polgárság érdekeit szolgálja, szükségszerűnek és kívánatosnak véli, hogy a dolgozók ne részesül^{je}nek komoly művelésben.

Mivel a tanulásra fordítható időnk aránylag rövid, csak az élet szempontjából szükséges és hasznos ismereteket szabad megtanulni, a klasszikus nevelés hagyományaiival szakítani kell. A hasznos ismereteket öt fő csoportba sorolja, a legfőbb cselekvési köröknek megfelelően, amelyek a következők: önfenntartásunkat közvetlenül szolgáló, önfenntartásunkat közvetve segítő, utódok felnevelésére irányuló, társadalmi és politikai kötelességeink teljesítésével kapcsolatos és pihi-
nésunk kielégítését szolgáló cselekvési módok.

Az önfenntartásunkat közvetlenül szolgáló ismereteink kialakulásáról a természet gondoskodik a gyermek természetes tapasztalat-szerzése útján.

Önfenntartásunk közvetett útjához már többféle tudományra van szükségünk, köztük a fiziológiára, szervezetünk működésének alapos megismerése céljából. Azokka az ismeretekre is szükség van, amelyek az ipari termelés tudományos alapokra helyezése szempontjából már nélkülözhetetlenek: matematika, fizika, kémia, biológia, geológia és a többi természettudományok, de hangsúlyozta a társadalomtudományok fontosságát is. Láttam a reáliskolák oktatásának szerepét, és szemmel felismertem a természettudományok és az ipari fejlődés szerves kapcsolatát.

A tevékenység harmadik körébe az élettani és lélektani ^{és tudományok} ismeretekre támaszkodó neveléstani ismeretek tartoznak. Spencer hangsúlyozottan kiemelte, hogy fel kell vértetni az ifjúságot a gyermeknevelés nagy felelősséggel járó ^{feladatára} ismeretével. Sokszor a szülők felelősek azért, hogy gyermekük beteges, mert nem ismerik a testnevelés helyes elveit, gyenge, fizikumuk utódai képtelenek az egyre nagyobb tananyag feldolgozására. Követeli a fiatalok testi erejének fokozását és a szellemi túlterhelés csökkentését.

A nevelés terén való járatlanság az értelmi nevelés terén is sok kárt okoz -Spencer szerint. A tapasztalás, az induktív út helyett a felnőttös gondolkodásra jellemző deduktív eljárásokat erőltetik, tevékenység és gondolkodás helyett pedig mások gondolatainak passzív befogadására készítetik a gyerekeket és nem tanítják meg őket az ismeretek alkalmazásának módjára.

Az erkölcsi nevelés terén is sok hiányosság mutatkozik a nevelés kérdéseiben való tájékozatlanság következtében. A szülők helyes erkölcsi magatartást követelnek gyermekeiktől, ugyanakkor azonban ők maguk rossz példát mutatnak. A helytelen hatások és a testi fenyegetés elkerülése érdekében felhívja a szülők figyelmét a rousseaui természetes bűntetés elvének alkalmazására. Spencer az erkölcsi jó fogalmát tipikusan

polgári szemléletmódjának megfelelően azonosítja a hasznossággal. Az erkölcsiség legmagasabb foka nála az egoizmus és az altruizmus harmóniája, amelyen belül hangsúlyozottabb mégis az egyéniség szerepe. Nagy érdeme, hogy az nevelés elméletének fontosságát az iskola falain kívül társadalmi vonatkozásaiban és gyakorlatában is ^{oktatta} hangsúlyozta. A helyes testi, értelmi és erkölcsi nevelésnek -amely mindegyik szülő kötelessége- az élettanon és lélektanon nyugvó neveléstan ismeretén kell állania.

A tevékenység negyedik köréhez: a társadalmi és politikai kötelességek teljesítéséhez az ismeretanyagot a történelem nyújtja. A korabeli történelem tanítást azonban erre képtelennek tartja, hiszen csak uralkodókra és csatákra vonatkozó értéktelen anyagot tartalmaznak. Azt kívánja, hogy a történelem mutasson rá a társadalom fejlődésére, a munka megosztására a kulturális életre, tárja fel a tények közti összefüggéseket. Ez az oktatás, a leíró szociológiának nevezett történelem alkalmas az emberek társadalmi és politikai teljesítéséhez szükséges ismeretek kialakítására. A burzsoa tudósok közül Spencer egyike volt azoknak, akik legjobban megközelítették a marxizmusnak a történelem tanításának jelentőségéről vallott elveit, természetesen osztály-álláspontjának fenntartásával.

A tevékenységek ötödik körét a művészetek alkotják. A természet szépségeinek és a művészetek ^{nak} megértése, és felfogása hozzátartozik a harmonikus, teljes emberi élethez. Helyesen ismerte fel, hogy a termelő erők fejlődésével párhuzamosan növekvő szabadidő értelmes felhasználása szempontjából a művészetek megismerésének és a velük való foglalkozásnak nagy jövője van. A művészetekkel kapcsolatosan is fenntartja Spencer a tudományos ismeretszerzés igényét.

Egyik oldalról hirdeti Spencer az ifjúság tudományos képzésének fontosságát, a másiktól pedig agnoszticizmusa szükségszerűleg elvezeti őt a valláshoz, ezzel mintegy ellentmondásossá és kevésbé hitelessé téve haladónak tűnő álláspontját. Szélsősége felfogásából adódóan sajnálatosan lebecsüli a nyelvi, a humánus tárgyak képző szerepét.

Spencer pedagógiai nézetei nagy hatást gyakoroltak a 19. sőt a 20. században Anglián kívül Európa-szerte is. Pedagógiájának gazdasági és társadalmi alapját a 19. századi Anglia kapitalista fejlődésének magas foka, fejlett ipari termelésének a korszerű, tudományos ismeretek irányába jelentkező határozott követelése és nem utolsósorban munkásosztályának egyre erősödő nyomása, kispogárságának jelentkező művelődési igénye határozta meg.

Ennek a korszerű és nemzeti ^{Közi} mértékben jelentkező problémának Spencer csakis a polgárság szempontjából való megválaszolására vállalkozott. Mint mérnök, éles szemmel felismerte a társadalmi ^etermelés tudományos alapokra helyezésének fontosságát, időszerűségét. Bírálata a korabeli angol, de általában kapitalista társadalmak, nevelése, a még mindig skolasztikus oktatása, annak egyoldalú klasszicizmusára, verbalisztikus módszereire nézve helytálló. Korában rendkívül haladó a tudományos képzésre vonatkozó követelése, szokatlan, de teljesen indokolt részéről társadalmi szempontból a tudományos pedagógiai képzés széleskörű kiterjesztésének igénye. A korabeli iskolák oktat-nevelő munkájára vonatkozó helytálló értékes és elismert bírálatával hozzájárult a középiskolák reális képzésének megerősödéséhez.

Súlyos hiábja Spencernek, egyoldalú ~~xxx~~ osztályálláspontja, a tudományos képzést és műveltséget csak a polgárság gyermekeinek kívánt nyújtani, a munkásság tudatlanságbantartását társadalmi és termelési szempontból egyaránt szükségszerűnek tartotta. A gyermek passzivitására kényszerítésével szemben nagyon helyesen követeli a gyermek önállóságának, öntevékenységének biztosítását az ismeretszerzésben. Hibásak azonban tulzásai, a gyermekek öntevékenysége terén is. Rousseau hatása alapján úgy véli, hogy a gyermekek tankönyveket alig használva maguk szerezzék meg ismereteiket, azokat egyénenként kutatva és újra felfedezve. A gyermek öntevékenységének, önálló tapasztalatszerzésének ez a tudománytalan túlértékelése a századforduló polgári reformpedagógiai törekvéseiben talált nagy visszhangra.

A polgári pedagógia alakulása a 19. században Európában

Németország

Herbart pedagógiája a 19. század második felében nemcsak Németországban, hanem egész Európában ~~is~~ elterjedt, sőt Amerikában is érezhető volt hatása. Népszerűségének oka az, hogy valóban imponáló rendszeressége ~~is~~ tudományossága mellett, idealista, konzervatív, sőt reakciós, a nép érdekével szemben közömbös szemlélete jól szolgálta a köznevelést irányító uralkodó osztályok érdekeit. Pedagógiai elvei hozzájárultak a kizsákmányolók művelődési monopóliumát biztosító human gimnáziumok kialakulásához, módszertani elvei pedig még a népiskolai oktatásban is elterjedtek. Tanítványai és követői különféle, egymással vitázó iskolákat hoztak létre, népszerűsítve és továbbfejlesztve elveit.

Egyik ^{neves} legnagyobb hatású követője Ziller lipcsei pedagógiai professzor szerint az általánosan képző iskoláknak, amelyek első sorban nevelő iskolák, szilárd vallás-erkölcsi nevelést kell nyújtaniuk. A pedagógia két ~~herbarti~~ alaptudománya mellé ^{ttz} felveszi a teológiát. Nála a vallás az a középpont, amelyen minden tantárgy ^{nek} nyugodnia kell, ^{Aláspontjával} ~~határozottan~~ megerősítette a nevelés keresztény jellegét, az iskolák nevelőhatásának ^{nek} egyoldalú felfogásának ^{val} megfelelően nagy terület biztosított a human tárgyaknak, a természettudományokat pedig háttérbe szorította. Didaktikájának középpontjában a kultúrtörténeti fokok, a koncentráció és a formális fokozatok tana állt. Ugy vélte, hogy a tanítási anyagot kultúrtörténeti fokok alapján kell kiválasztani, a koncentráció elve szerint csoportosítani és a formális fokozatok elméletének megfelelően feldolgozni. Azt állítja ^{otta}, hogy a felnövő ember szellemi fejlődése ^{végigjárja} ~~megköti~~ azokat a fokozatokat, amelyeken az emberiség kulturális fejlődése során, végig ^ghaladt. Tehát az egyén szellemi fejlődésének helyes irányítása érdekében minden fiatal embert végig kell vezetni ezeken a fokozatokon. A kultúrtörténeti fokozatokat Ziller úgy vélte megállapítani, hogy az egyén kulturális fejlődésében megjelölte azokat a fokozatokat, amelyek -véleménye

szerint megfelelnek az emberi művelődés korszakainak. Ösztályok szerint összeállította azt az anyagot, /vallástörténet, mesék, mondák, eposzok/ amelyek -felfogása szerint- az emberiség történetének egyes erkölcsi-vallási fejlődési fokait képviselik. A kiválasztott és az oktatás középpontjába állított anyag köré csoportosította a többi tantárgyakat is. Így vezetett el a kulturtörténeti fokozatok elmélete a koncentráció elvéhez. Zillérnek ezt a kora tudománytalan biológiai felfogásán alapuló elméletét még életében megcáfolták.

Didaktikájának fontos része a tanítási anyag feldolgozására vonatkozó elmélete. A tananyagot egy-két órából álló kis részekre, u.n. módszeres egységekre bontotta, amelyek feldolgozásokor mindig ugyanazon lépéseket kell megtenni. Ezeket a lépéseket nevezte el formális fokozatoknak.

A herbarti világosság fokát felbontja analízisre és szintézisre. A tanításnak az új anyag megjelölésével, /célkitűzés/ kell kezdődnie, az appercepció /a régi és új képzetek összefüggése/ az ujjal rokon régi képzetek előtérbe hívása érdekében. Ezt nevezi Ziller analízisnek. Az új anyag átadása, képzeteknek érzékeltetés, szemléltetés útján való kialakítása a második fokozat, a szintézis. A harmadik lépés az asszociáció foka, amikor a tapasztalati anyagot fogalmi síkon feldolgozzák. Ekkor válik ^{el} a fogalmi elem a konkrét képzetektől. Az általánosítás^{nak} fogalmak, ítéletek, szabályok alkotása^{nak} a tanítás 4. fokozatának a feladata, amely egyben az új ismeret rendezése is, ^{általánosságoknak} ~~va~~ már meglévőkhöz közé illesztése. Ez a rendszer foka. Az ismeretek alkalmazásának funkcióját az 5. fokozat, a módszer valósítja meg.

Herbart nagyobb egységekre megtervezett tanítási fokozatait Ziller a formális fokozatok rendszerévé változtatta, megszüktette és eltorzítva a nagyobb koncepciójú herbarti elméletet, annak 4. fokozatából ötöt alakítva. Megjelölte a tanítási eljárás pontos és hézagtelen menetét, a tanóra felépítésének merev, sztereotip, törvényszerű rendjét, amelyet függetlenül a tanítás anyagától, céljától, a tanulók életkorától, a legkisebb egységeknél is változtatás nélkül kell alkalmazni

A formális fokozatok sematikussá szegényítették az oktatást, gúzsba kötötték a pedagógusok alkotó erejét. A hebbarti iskolák sablonossá egyformává tették a tanórákat, az évenként törvényszerűen és változatlanul következő tananyaggal megmerevítették életidegenné változtatták az oktatás anyagát is. Népi- és aháladásellenes tendenciáikat már a 19. század haladó pedagógusai is elítélték, korszerűtlen pedagógiai elveit és elavult pszichológiai nézeteit már a polgári pedagógia is támadta a századforduló reformpedagógiai irányzataiban.

A német polgárság leghaladóbb törekvéseit Diesterweg /1790-1866/ fejtette ki. Mint tanítóképző igazgató önállóan és kritikusan gondolkodó művelt pedagógusokat akart nevelni. Az 1848-as forradalomban az általános tankötelezettségért és a z egyháztól elválasztott iskolák megteremtéséért küzdött. A forradalom bukása után a reakció e tevékenységéért nyugdíjazta, ő azonban elveiért rendületlenül tovább küzdött. Erős szocialista érzékét bántotta a nevelők anyagi helyzete, a munkás-ság nyomora, súlyos kizsákmányolása. A nép gyermekeinek neveléséért, a korszerű oktatásügyért, az egyház és az iskola elválasztásáért és a pedagógusok megbecsüléséért küzdött. Elvei megvalósítását ő sem demokratikus forradalomtól, hanem a nevelés társadalom átalakító erejétől várta. Hangoztatja a tanujók öntevékenysége és a nevelés természet-szerűségének az elvét. Kiemeli a kulturaszerűség elvét, ami szerint a nevelésben figyelembe kell venni a gyermek szülőföldjének kulturáját, mert csak így lehet gyakorlati tevékenységre nevelni. Kitartóan küzd az elavult oktatási módszerek ellen. Az oktatás középpontjába az növen-déket állítja, a szemléltetés és a beszélgető módszer fontosságát propagálja, elveti az értelem nélküli magolást és a megértés a gondolko-dás fejlesztését tartja fontosnak. A humánus tárgyak mellett elismeri a természettudományok oktatásának fontosságát is. Az egységes Németor-szág megteremtése érdekében követeli az ifjúság hazafias nevelését. Elítéli a porosz sovinizmust és az igazi hazafiság lényegét a haza szeretetében, az érte való áldozatkészségben

más népek megbecsülésében és saját nemzeti értékeik tiszteletében látta. Egységes nemzeti népiskolát akart létrehozni minden 6-14 éves korú gyermek számára az egységes nemzeti alapképzés biztosítása céljából. A napi 10-12 órai gyermekmunka ellen élesen tiltakozott, követelte, hogy a 14 évesnél aluli gyermekek számára teremtsék meg a nappali iskolák látogatásának lehetőségét. Véleménye szerint az iskolákat állami intézményekké kell tenni.

Az iskolák államosításaért, a nevelőmunka korszerűsítéseért, a pedagógusok társadalmi és anyagi megbecsüléséért egész életében szívesen küzdve, jelentős kulturális-politikai tevékenységet fejtett ki és korá haladó polgári gondolatait képviselte.

Oroszország

Az orosz forradalmi demokraták pedagógiai gondolatai

A francia forradalom eszméinek hatására Oroszországban a 19. század elején megerősödtek a demokratikus követelések, a hűbéri viszonyok elleni tiltakozsákként a forradalmi hangulat nemcsak a jobbágyság, hanem a polgári fejlődés iránt érzékeny egyéb társadalmi rétegek körében is egyre inkább meghonosodott.

A cári Oroszország feudális erői szívesen védelmezték a hatalmukat biztosító társadalmi rend alapjait: a nagy birtok- és jobbágyrendszert, valamint az önkényuralmat. A polgári átalakulást követelő erők növekedésével arányosan fokozódott az reakció nyomása, és a dekabristák felkelésének leverése után még a század elején bevezetett demokratikus látszat-engedményeket is visszavonták. Akorabeli iskolák "túlzó demokratizmusá"-t téve felelőssé a haladó eszmék terjedéséért. Miklós cár teljesen rendi alapokra helyezi vissza az iskolázást, a népoktatást elhanyagolják a jobbagyokat sötét tudatlanságban tartják, a gimnáziumot, az urallódó osztály iskoláját teljesen elkülönítik és hozzáférhetetlenné teszik a középosztály számára. A cenzúra üldöz minden haladó eszmét. Az iskolákban uralkodik a herbartizmus, kiélezve annak reakciós vonásait.

Ilyen történelmi helyzetben fejtette ki tevékenységét az orosz forradalmi demokraták első nemzedéke: Belinszkij és Herzen.

Az 50-es években az európai forradalmak után, amikor az ország antifeudális parasztforradalom felé haladt, a politikai reakció még tovább fokozódott. Ekkor már a klasszikus nyelvekkel és irodalommal való foglalkozás is szabadgondolkodáshoz vezető útnak minősült. A klasszikus és a reális műveltség most már elhalaszthatatlan kompromisszumként az 50-es években reakciós szellemben megalkották a nemesség érdekeit szolgáló cárhű közhivatalnokokat képző gimnáziumokat. Ebben a légkörben bontakozott ki Csernisevszkij és Dobroljubov munkássága.

Belinszkij a nevelés lehetőségéről realisabban vélekedett, mint Locke és Helvetius. Nem fogadta el a tabula rasa elméletét, tagadta,

hogy minden a nevelésen mulik. Az öröklés tényét hangoztatta és azt, hogy a tudat tartalma érzékelésből származó agytevékenységre vezethető vissza. Ugyanakkor elismerte, a nevelés nagy jelentőségét, a nevelést alakíthatja ki az embert s egyben feltétele az emberiség haladásának is. Felismerte, hogy az ember elsődlegesen társadalmi lény, mert tudata és érzésvilága, hazája és az emberiség történelmének megfelelően formálódik. Herzennel együtt elutasítja az utópista szocialistáknak azt a nézetét, hogy az ember a környezet mechanikus terméke volna, hanem a kétféle tényező kölcsönhatását hangoztatja. Az orosz rendi nevelést bírálva ellenzi a korai specializálódást, szembe állítja vele az általános műveltség, szabaddá, alkotó emberre, sokoldaluvá alakító humanus és általános emberi célokat szolgáló nevelést. Az elnyomott parasztság felszabadításának eszméjét mindketten magukévá téve, pedagógiájukban egyre határozottabban megerősödik és konkretizálódik az egyetemes emberi célok szolgálata helyett a nemzeti, társadalmi szempont. Küzdenek a társadalom állapotával való megbékélés reakciós eszméje ellen és a jobbért való küzdelemre szólítják fel korukat. Olyan embereket akarnak nevelni, akik képesek a társadalom javáért dolgozni. Tevékeny, a nép érdekeit szolgáló forradalmi nevelés nevelésén fáradoznak. A nevelés társadalmi jellegét különösen Herzen látja nagyon jól. Belinszkij elvont humanizmusát pedig fokozatosan felváltja az elnyomott népe nehéz sorsát átélő, forradalmár demokrata, aki a társadalom életében forradalmi cselekvésre kész embereket kíván nevelni.

Belinszkij elfogadja a nevelő-oktatás elvét, és hangsúlyozza az életkori sajátosságok figyelembe vételének szükségességét. Mindketten küzdenek a művelődés tartalmának tudományosságáért, a világi iskolázásért, és ellenzik az iskolai vallásoktatást. Belinszkij a humanus tárgyak, Herzen pedig a természettudományos oktatás elsőbbségeért küzd. Mindketten élesen bírálják az elmaradt, középkori szellemet lehelő szolgai alázatosságra, vak engedelmisségre és renyhe belenyűgvásra nevelő középkor rendi nevelést képviselő cári neveléspolitikát. Mindkettőjük pedagógiai nézeteit forradalmi haladás, népük odaadó szeretete,

kulturális és emberi felemlésüknek vágya hatotta át.

Az antifeudális mozgalmak megerősödésével, a polgári forradalmi demokratizmus kiszélesedésének korában tevékenykedik az orosz forradalmi demokraták nagy nemzedéke a 19. század második felében. Két kiemelkedő képviselője Csernisevszkij /1828-1889/ és Dobroljubov /1836-1861/. A cári elnyomással, a cenzurával szemben szívből élte élet-halálharcot folytatva képviselik rendíthetetlenül álláspontjukat.

Csernisevszkij híres regényében a "Mit t együnk?"-ben határozottan leszögezi, hogy az emberi személyiség alakulásának legfőbb eszköze a társadalmi aktivitás, a forradalmi cselekvés. Belinszkijék álláspontját továbbfejlesztve megállapítja, hogy az ember jellemét, erkölcsét, gondolkodásmódját -első sorban- osztályhelyzete határozza meg. Felismerte az uralkodó ^{osztályok} művelődési monopóliumát és vallotta, hogy jogtalan és vagyontalan osztályok nem menekülhetnek meg másként a nyomortól és a tudatlanságtól, csakis forradalom útján. Bár nagyra becsüli a nevelést, de a társadalmi rend átalakítása érdekében mégis forradalomra buzdította a parasztságot. Dobroljubov pedig Goncsarov Oblomov c. regényhőse jellemé ek világszerte ismert nagyszerű elemzésében logikus és megdönthetetlen érveléssel mutatta be az emberi személyiség és osztályhelyzete szükségszerű összefüggését és az osztályelnyomás törvényszerű, súlyos ~~szankciókat~~ reakcióját, magán az uralkodó osztályokon is.

~~Ezzel a~~ Rendkívül haladó álláspontjukkal jelentősen túlhaladták az utópista szocialisták társadalmi és pedagógiai nézeteit és korukban legközelebb kerültek Marx és Engels felfogásához.

Csernisevszkij az ember mindenoldali fejlesztésének követelményét már nemcsak humánusnak, hanem társadalmi szükségszerűségnek is tekintti. A munka azonban csak akkor válik az ember mindenoldalú fejlesztésének eszközévé, igazi életöröm forrásává, az emberi képességek kibontakoztatójává, ha megszabadul osztálytársadalmi kötöttségeitől -mondja a továbbiakban. Mindketten hangoztatják, hogy a nevelés alkalmazkodjék a gyermekhez, legyen tudományos és ne a jelenre, hanem a közeli

holnap társadalmi gyakorlatára /- polgári társadalomra gondolnak ekkor-/ készítsen elő. A cári nevelési rendszer bírálata során annak sarkpontja: a feltétlen és vak tekintélyi elv ellen intézik irányítják támadásukat.

Az orosz forradalmi demokraták az orosz feudális társadalom forradalommal történő átalakítása szempontjából vizsgálták a nevelés kérdéseit és azokat s orosz egységükbe ragadták meg. Erősen bírálták a cári, rendi iskolázást, haladottabb polgári nevelési elvek megvalósítását és általános, kötelező, ingyenes népoktatást követeltek. Megállapították, a nevelés társadalmi funkcióját, a személyiség fejlődésében betöltött szerepét, a társadalom és a nevelés helyes kapcsolatát feltárták. A nevelés társadalmi meghatározottságának, osztályjellegének felismerésével, a társadalmi aktivitás, a forradalmi cselekvés és az emberformálódás szükségszerű viszonyának felfedezésével nemcsak szintetizáltak, hanem túl is haladták és magasabb szintre emelték az utópista szocialisták és a francia materialisták pedagógiára vonatkozó nézeteit. A forradalmi polgárság nevelési elveit Marx és Engels fellépése előtt az időszakban a legmagasabb szinten képviselték.

A nevelés társadalmi jellegének, az emberiség formálásában betöltött reális szerepének és lehetőségeinek tisztázásával egyrészt elősegítették a tudományos pedagógia kialakulását, másrészt a társadalom és a nevelés objektívebb kapcsolatának létrehozása felé tettek értékes lépéseket.

Usinszkij /1824-1871/ "az orosz pedagógia és népiskola atyja" - a liberális burzsoázia pedagógiai törekvéseinek kifejezője magas filozófiai és pedagógiai kulturáltság szintjén. Tanulmányait Moszkvában végezte, elméleti és gyakorlati tevékenységet folytatott, folyóiratokat és könyveket írt. Egyidőben a pétervári Szmolnij nőnevelő intézetet vezette, azonban haladó antiklerikális és demokratikus intézkedései miatt eltávolították. Külföldi útján -első sorban- kora nőnevelésének kérdéseivel foglalkozott.

Rendkívül alapos filozófiai felkészültséggel rendelkezett. Világnézete állandóan fejlődött, idealizmustól a materializmus felé haladt. A természetre vonatkozó nézeteiben materialista álláspontra jutott, de a lét és tudat viszonyában idealista maradt. Vallási téren is eljutott a tudomány és a vallás elválasztásáig, és ezzel párhuzamosan az iskola és az egyház szétválasztásának elvéig, - mégis vallásos maradt. Társadalom-szemlélete is sok haladó vonást mutat, nem tudott azonban arról, hogy minden társadalmi fejlődés fő tényezője a termelőerők és a termelési viszonyok, a francia materialistákhoz hasonlóan ezt a tényezőt az emberi értelemben vélt megtalálni. Nem ismerte az osztályharc fogalmát és nem is gondolt a társadalom forradalmi úton való átalakítására, mint kortársai a forradalmi demokráciának. Egy részről mélységes demokrata- a nép számára is követelt a politikai önirányítás jogát, másrészt ugyanakkor monarchikus érzelmű.

A nevelést nagyra becsüli. Bizik benne, bár nem értékeli túl eredményességét, a jó nevelő munka mellett az egyéni sajátosságoktól is függővé teszi. A pedagógiát tudományos alapokra kívánta helyezni, ezért hangsúlyozta a tapasztalat és tudományos általánosítás jelentőségét. A gyermek ismeretének fontosságát vezeti el a pszichológia és az antropológia tudományához, amelyet a pedagógia alapjává akar tenni.

Usinszkij népiség-elve értéke s része demokratizmusának, a nép igazi érdeke szolgálatának, a hazafias és altruista erkölcsi nevelés forrása. Olyan nemes eszme, amely az egyetemes emberiség közös érdekeinek önzetlen szolgálatára kíván nevelni. A nevelés feladatai közül az erkölcsi nevelést tartotta a legfontosabbnak, a jellem formálását az akarat fejlesztésével, a gyermek személyiségének tiszteletben tartásával kívánta megvalósítani. Élesen szembeállt a gyermek akaratának megtörésének és a testi fenyíték alkalmazásának herbarti koncepciójával. Hangoztatta a szabad, alkotó munka erkölcsnemesítő akarat és jellem fejlesztő hatását. Az egyén boldogsága feltételének tartotta, de jól látta jelentőségét a társadalmi haladás fejlődése szempontjából és felismerte nevelői jelentőségét is. Az iskola egyik legfontosabb

feladata -Usinszkij szerint, hogy a gyermeket a munka szeretetére és megbecsülésére nevelje.

Didaktikájának egyik fő vonása a gyermek ismereteihez és életkori sajátosságaihoz való alkalmazkodásnak a hangsúlyozása. Ilyen indokok alapján tartja fontosnak a szemléltetést, a tanítás érdekességét. Ugyanakkor küzdött a pusztán játékos tanulás ellen, hangoztatta, hogy követeljen az erőfeszítést, önuralmat, kötelességszerű tevékenységet. A pedagógus vezető szerepe mellett ^{fontosnak tartotta} ~~nagyon épít~~ a gyermekek aktivitását. ~~ma~~. A tanulók aktivitását és öntevékenységet az iskolában olyan magas szintre kívánta emelni, amely a tananyag szilárd elsajátítását eredményezi már az iskolában és ezért a házi feladatokat nem tartja szükségesnek. A formális képzés szerepének elismerése mellett kiemelte a materiális képzés jelentőségét, a humánus tárgyak mellett méltányolta a reáliák nevelő szerepét is. Talán legjelentősebb gondolatai az anyanyelvi oktatásra vonatkoztak. Mindenfajta iskolai oktatás alapján az anyanyelv oktatásában látta, amelynek mind az egyén, mind a nép fejlődésében nagy szerepet tulajdonított. "Csodálatos tanítónak" nevezte a-z anyanyelvet, amelyben a gyermek gondolkodásának, érzésvilágának, emberre nevelésének legfontosabb eszközét ismer~~te~~ fel.

A népiskolai hálózat kiterjesztését és a kötelező népoktatás bevezetését mint szeretett népe felemelésének útját következetesen sürgötte. A népoktatás nélkülözhetetlen eszközeként sokat foglalkozott a nevelőképzés kérdéseivel. Olyan szemináriumok felállítását javasolta, ahol a tanítójelöltek színvonalas elméleti képzést kapjanak, szak- és pedagógiai tárgyakból, a gyakorló iskolában pedig részesüljenek gyakorlati kiképzésben. ~~A~~ ^{további} kikerült fiatal pedagógusok és az anyaiskola közötti szoros kapcsolat~~nak~~ ~~eset~~ a nevelők rendszeres továbbképzése szempontjából nagy pedagógiai jelentőséget tulajdonított. A népnevelés elősegítése érdekében írta kiváló tankönyveit, amelyek közül legnépszerűbb "Az anyanyelv" c. munkája.

Bár Usinszkij világnézete és társadalmi szemlélete elmaradottabb, mint a forradalmi demokratáé, de a pedagógiai tudományos megalapozá-

sára , a kötelező népoktatásra és annak feltételeire vonatkozó eszméi didaktikai utmutatás^{ai} és kiváló tankönyvei, valamint a pedagógusképzéssel és a neveléssel kapcsolatos elvei nemcsak az elmaradt cári népoktatás, hanem az egyetemes pedagógiai gondolkodásnak is nagy értékei.

A nevelés történetében fontos szerepet játszik Tolsztoj Leó /1828-1910/ mint nevelési elmélkedő. Kíméletlen bírálatban részesítette a polgári államot, egyházat, társadalmat, tudományt és művészetet. A polgári kultúra nem a nép kulturája, a polgári tudományok és művészetek nem a népet szolgálják, hanem a "naplopók" szűk körét szórakoztatják. Elveti a polgárság szűk individualizmusát, mert az elválasztja az egyes embert a tömegtől.

Alaposan ismerte és megbírált a nyugat-európai népiskolákat, ahol a gyermekeket megfélemlítik^{etták}, különösen elítélte a német iskolák herbarti szellemét, a drillt, az életidegen szemléletet és az elvont oktatási módszereket. Ezek az iskolák kiszakítják a gyermekeket -mondja Tolsztoj- természetes környezetükből és szellemileg megnyomorítják őket.

Jól látja a feudális és polgári társadalom súlyos hibáit, megoldásukra nézve azonban nem fogadja el a forradalmi demokrácia-szerinte radikális utját, helyette a társadalomnak szabad nevelés útján történő megjavítását választja. Amiként Rousseau, ő is a szabad nevelés híve. A gyermek természetéhez kívánja alkalmazni a nevelést, száműzni akar belőle minden kényszert, mert -véleménye szerint- a nevelés lényege a szabadság. Olyan népoktatást kíván, amely megfelel a nép viszonyainak, sajátos igényeinek, amely tehát valóban népi. Amikor azt hirdette, hogy a korabeli nevelés tönkre teszi, megnyomorítja az ifjúságot, akkor éppúgy, mint Rousseau is, társadalmának civilizációja és az uralkodó osztályok életmódja ellen küzdött.

Bár Tolsztoj a jásznaulja-poljanai iskolában kiváló eredményeket ért el, szabad nevelésre vonatkozó álláspontja nagy méretekben alkalmazva, anarchiára vezetne. Tolsztoj negatív vonása vallásos miszticiz-

és
musa, az u.n. paraszti elemi iskolákra vonatkozó nézete is, amellyel a néptömegek oktatását primitív szinten rögzítette volna.

Mulhatatlan érdeme azooban éles és találó bírálata a burzsoa kulturára és iskolára vonatkozóan, leleplezve annak népellenes voltát. Küzd a gyermeki természet figyelmen kívül hagyása, a kényszer és a verbalizmus ellen. Legértékesebb Tolsztoj pedagógiai demokratizmusa, az uralkodó osztályok művelődési monopóliumával, népelnyomó művelődéspolitikájával szemben követelte a nép érdekeit szolgáló népoktatás megvalósítását.

A polgári forradalom és szabadságharc korának pedagógiai törekvései /1848-49/

A polgári forradalom megszüntette a feudális földtulajdont, megteremtette az alkotmányos polgári államot és létrehozta a nevelésügy polgári átalakításának legfontosabb feltételeit. Megkezdte munkásságát a vallás és közoktatásügyi minisztérium, de a nevelők és az ifjúság tömegei is részt vettek a köznevelés megújításában.

A nevelők széles tömegei követelték a felekezetenkénti közös iskolák megalakítását. A szepi pedagógusok a nemzetiségek anyanyelvi oktatását és a tanítóképzés rendezését javasolták. Az egyetemi ifjúság követelte, hogy a magyar egyetem legyen független a bécsiétől. Biztosítsák az egyetem autonómiáját és a tanári állásokat nyilvános pályázattal töltsék be, a magas tandíjakat engedjék el és vezessék be a szigorlatokat az évenkénti közvizsgálatok helyett.

A vidéki ifjúság a szakoktatás helyett küzdött a gondolkodva tanulás bevezetéséért, a szakrendszer-szerű oktatásért, a szertárak felszereléséért, a napokén kötelező templombajárás megszüntetéséért stb. Teleki Blanka intézetének növendékei követelték, hogy a nőknek

is legyen szavazati joga és tanulhassanak az egyetemen.

A haladó pedagógusok nagy alakja Vasvári Pál /1626-1849/ a 48-as mánciusi események egyik vezetője, Teleki Blanka intézetének történelem tanára, a polgári demokratikus átalakulás lelkes szószólója. Petőfivel és Tancsiccsal együtt a forradalom népi balszárnyát képviselte következetesen. A függetlenségi harcban életét adta hazája szabadságáért.

A haladó gondolkodású nevelők mozgalmait Tavasi Lajos /1814-1877/ a pesti evangélikus gimnázium igazgatója szervezte meg. Felekezete tanügyi reform-mozgalmaiban nagy szerepet játszott. Az intézményes testnevelés egyik hazai megszervezője. Jól ismerte kora haladó pedagógiai eszméit és életét azok hazai megvalósítására szánta, iskoláját mintaintézménnyé fejlesztette. Hazafias-szellemű humánus nevelés megvalósítására törekedett, korszerű oktatási módszereket honosított meg, bevezette az órán kívüli foglalkozásokat, kirándulásokat, és a "társias", vagyis a közösségi nevelés híve. Eszméinek terjesztése, a pedagógia tudományos művelése és a pedagógus közvélemény irányítása érdekében saját költségén megalapítja a "Nevelési Emléklapok" c. folyóiratot. 1847-ben írta a "Tanoda és egyház" c. tanulmányát, amelyben a társadalom által irányított iskolák megvalósításáért küzdött és azért, hogy az iskolák szabaduljanak fel az egyházak befolyása alól. A forradalom hatására már az iskolák államosítását követelte. Az országos tanítógyűlés megszervezésében aktívan résztvesz, majd ő is bevonul a hadseregbe. A szabadságharc bukása után besorozták az osztrák hadseregbe, szabádlása után kitiltják Pestről. ~~Itt~~ Iglón működött még 30 évig. Többször bírálta a hivatalos kulturpolitikát, elveiből nem engedett, kitartott az egyház és az iskola különválasztása mellett.

Az Első Egyetemes Tanítógyűlés 1848. júliusában ült össze a pesti egyetemen. 260 különböző iskolatípusban tanító pedagógus /ovodától az egyetemig/ jött össze, felekezeti különbségre való tekintet nélkül. A gyűlésen nagy küzdelem folyt a konzervatív és haladó, a

klerikális és a világi szemléletű nevelők között. A tanácskozás tartalmát és alaphangját a radikális baloldali vezetőknek, ^Tavasi Lajos és társai által beterjesztett "irányeszméi~~ek~~" határozták meg. Javasolták a vallási és közoktatási minisztérium különválasztását, a tanítók hitfelekezetre való tekintet nélkül államhivatalnoki testületet alkossanak, az államtól függjenek csak, a fizetésüket is az állam adja, vezessék be a tankötelezettséget és alapítsanak egy pedagógus lapot. Legnagyobb vita az iskola állami, vagy felekezeti jellege körül folyt. Ebben a kérdésben végül is kompromisszumos megoldás jött létre, mutatva az erők megoszlásának reális képét: "Az állam állít tanintézeteket a tanszabadság teljes biztosításával." Az egyes iskolafajtáknak megfelelően szakosztályokban folyt a munka, javaslataikat a közgyűlés fogadta el.

Az óvodai szakosztály az óvodai hálózat kiszélesítését javasolta. Az óvoda legyen állami intézmény, célja ^{nek} nem ^a tanítást, hanem ^a nevelés ^{tekintse} legyen. Az elemi iskolai szakosztály javasolta, hogy a tanítók állami hivatalnokok legyenek, minden iskolába vezessenek be egységes tanrendszert és a felügyeletet demokratikusanaoldják meg. Követelik megfelelő számú tanítóképző felállítását. Ugynevezett "elsőrendű képezde" létesüljön az egyetem bölcséleti karán két év elméleti és egy év gyakorlati tanulmányi idővel. Az ország több városában pedig "közkepezdéket" állítsanak fel kétéves ^{tanulmányi} ~~képezési~~ idővel. Az előbbi városi, az utóbbit kisebb ^{falusi} iskolák tanítói számára. Javasolták nőképző felállítását is. A középiskolai szakosztály Tavasi elnökletével eredményes munkát végzett. A gimnázium feladatát ^{az} egyetemre való előkészítésben határozták meg. A gimnáziuma az elemi négy osztályára épül, ^{jön és} 7 osztályból álljon ^{szól}, ~~tantárgyai~~ ^{ot is oktatson.} ~~és~~ humánus tárgyak mellett a modern természettudományokat, testnevelést és rajz ^{is} legyen. A felsőbb osztályokban követelik a szaktanítás bevezetését. A ^{gimnáziumi oktatást} ~~tanulmányokból~~ bizottság előtt teendő "szigorlat" zárja le /érettségi-féle/, amely felsőbb tanulmányokra képesítsen. A főiskolák és az egyetemek szakosztálya javasolta a bölcsészkar önálló karrá való fejlesztését, foglalkozott a tanárok kinevezé-

sével, az előadások és a vizsgák kérdéseivel. A nőnevelési szakosztály a nők 6-12 éves korig kötelező oktatás~~nak~~ ~~ke~~ foglalkozott. A lányok számára a fiúk anyagánál alacsonyabb szintet állapított meg, amely javaslat a ³házi nőmozgalom igényeit nem elégítette ki. A reálipartanodai szakosztály pedagógus szakemberek hiányában -sajnos- nem készített javaslatokat.

Az ötnapos tanítógyűlés nagy munkát végzett. Küzdött az általános, kötelező ingyenes népoktatásért, az egységes állami tanrendszerré, a korszerű szakemberképzésért, s mindezt a nemzeti függetlenség és a társadalmi haladás szellemében. Követeléseik a polgári forradalom általános törekvéseit fejezték ki. A kongresszus küldöttsége a határozatokat átadta Eötvös József miniszternek, aki közben már benyújtotta ~~már~~ az országgyűlésnek népoktatási törvényjavaslatát.

Az első felelős független magyar kormány vallás és közoktatásügyi minisztériuma Eötvös József vezetésével ~~kezdte~~ meg a közoktatásügy polgári szellemben történő átalakítását. Eötvös József/1813-1871/ főúri származású, de szerényebb anyagi körülmények között élő polgári értelmiségű szemlélettel bíró kiváló alakja ennek a kornak. A felvilágosodás és a nagy francia forradalom eszméinek, valamint külföldi utazásai során szerzett tapasztalatainak alapján felismerte a feudalizmus túlhaladott voltát; polgári liberalizmus és a polgári demokratizmus szellemében a társadalom reformok útján történő átalakításáért küzdött. Hazánk gazdasági és társadalmi átalakítását, a politikai egyenlőséget és a szabadságjogokat nem forradalommal, nem az összbirodalom érdekével szemben, hanem egyedül és kizárólag a műveltség terjesztésével kívánta megvalósítani. Az osztálykülönbségek megszüntetését, a társadalom szerkezetének a megváltoztatását is a társadalmi különbségek feloldásával várta.

Ezekből az egyébként helytelen, idealista nézeteiből táplálkozott hatalmas, igazi haza és népszerűtetől fűtött kultúrpolitikai tevékenysége. Ezekből az elgondolásokból fakadt művelődéspolitikája, amely az egyház és az uralkodóosztályok művelődési előjogai ellen

irányulva a néptömegek kulturális és társadalmi felemelkedését akarta szolgálni. Eötvös részt vett a reform-korszak nevelési törekvéseinek Kossuth koncepciójában történő megvalósításában. Mint közoktatásügyi miniszter a népoktatás polgári átalakításáért küzdött fáradhatatlanul. A szabadságharc kitörésekor elhagyta az országot, mert a fegyveres felkeléssel nem értett egyet, s azt reménytelennek tartotta. A forradalom bukás után írt nagy állampolitikai művében az abszolutizmus ellen foglalt állást, hangsúlyozva, hogy a haladást csak a szabadság, egyenlőség és a műveltség határozhatja meg. Felvilágosult idealizmusa szellemében úgy vélte, hogy nemzetének léte és jövője lényegében kulturális előrehaladástól függ. A társadalmi haladást, a haza jövőjének felvirágoztatását a nevelés útján történő fejlesztéstől várta. Így érthető, hogy szemléletében a nevelés központi helyet foglalt el, a társadalom átalakítása egyetlen lehetséges eszközének tartotta, amely helyettesíti a forradalmat.

A közoktatásügy fundamentumának a világi iskolarendszer megteremtését tartotta. Szerinte a nevelés joga, az iskolafelügyelet és a tankötelezettség elrendelése, az anyagi feltételek biztosítása az államot illeti. Ugyanakkor a liberalizmus szellemében az egyéni és közszabadság védelmében az állami centralizmussal szemben megvédte az önkormányzatok /községek, megyék/ szerepét, az egyházak iskoláztatási ~~jogait~~ és a szülők természetes jogait a neveléshez. A lakosság bevonása a közoktatásügybe /népnevelési egyletek, a szülőknek az iskolaszékekbe való beválasztása stb./ bizonyítékai Eötvös közoktatásügyi politikája demokratizmusának. A nevelésről, az oktatás tartalmáról és módszereiről, a fegyelmezésről stb. vallott pedagógiai elvei rendkívül haladóak és pedagógiai hagyományaink jórészt ma is helytálló értékei.

Mint miniszter, fő feladatának a polgári jellegű köznevelés meg-
alapozását tartotta, s nagy ügybuzgalommal fáradozott céljainak meg-
valósításán.

1848 nyarán az országgyűlés elé terjesztte népiskolai törvényja-
t

vaslatát, amely a fiúk tankötelezettségét a 6-12, a lányokat 6-10 éves korig állapítja meg. Kimondja a népoktatás ingyenességét, első-sorban községi jellegét, ahol azonban egy felekezetnek 50 iskolaköteles gyermeke van, ott a felekezet is tarthat fenn iskolát. Az oktatás nyelve a lakosság többsége szerint alakul, de magyart mindenütt kell tanítani. A vallástank nem rendes tantárgy, hanem a lelkész tanítja nyilvánosan. Az iskola-rendszer alapját nem a felekezeti, hanem a községi iskolák alkotják, az oktatás célja pedig nem a pusztán vallás-erkölcsi nevelés, hanem a tudomány elemeinek nyújtása. A törvényjavaslat népoktatásunk polgári-jellegű átalakítását tűzte ki céljául. Az országgyűlés~~en~~ Eötvös korszerű javaslatát mind a jobb, mind pedig a baloldal^{ról} hevesen támadta. Az egyházak és a jobboldal az iskolázás felekezetenküliségének elve ellen küzdött, és követelték, hogy a felekezeti iskolákat tartsák továbbra is fenn, a baloldal pedig a javaslat megalkuvó szellemé ellen küzdött. Eötvös az egyházi iskolázással kapcsolatos, felemás álláspontjával^{szemben} az iskolák államosítását és az egyházi birtokok szekularizációját követelték. Végül is abban állapodtak meg, hogy az állam minden községben köteles közös iskolákat feállállítani, azonban az egyházaknak is megengedték, hogy saját költségükön iskolákat tarthassanak fenn. A felsőház a háza súlyos helyze^tére való tekintettel a javaslat tárgyalását elnapolta a következő ülőesszakra.

Eötvösnek nem sikerült tehát radikális javaslatával a feudális iskolarendszert lebontani, és korszerű terveit megvalósítani. Tervének végrehajtását a belső ellenállás, időhiány és a forradalom bukása megakadályozta, s húsz évvel elhalasztotta.

A 48-as időszak neveléstörténetünk egyik ²lényegesebb forradalmi szakasza. Oktatásügyünk demokratizálása, korszerűsítése terén nagyot léptünk előre. A forradalom legyőzése után ezek a nagy eredmények is -természetesen- megsemmisültek.

Az osztrák önkényuralom közoktatás politikája hazánkban

/ 1849 - 1867 /

A szabadságharc bukását újra elnyomás, nép- és nemzetellenes politika követte, amely a 48-as forradalom minden vívmányának megsemmisítése után újra visszatért a gyarmatosítás módszereihez.

Közoktatás terén is kíméletlen abszolutizmus, a 48-49-es évek forradalmi eredményeinek elfojtása érvényesült. A haladó pedagógusokat kíméletlenül üldözték, börtönbe zárták, /Teleki Blanka Löwey Klára/ besorozták az osztrák hadseregbe közkatonának /Távasi Lajos/ és sokat elbocsátottak. A nemzet művelődési hagyományainak sárba tiprásával újra az erőszakos németesítés útjára léptek. A magyar közoktatásügyet a bécsi közoktatásiügyi minisztériumnak rendelték alá. Nevelés céljának a nemzeti és demokratikus érzés elnyomását és császárhűsége-re nevelést tekintették. Az anyanyelv használatát a középiskolákban csak ideiglenesnek tekintették, addig engedélyezték, ameddig a tanuló annyira elsajátította a felsőbb osztályokban a német nyelvet, hogy már rátérhettek a németnyelvű oktatásra. A német nyelv tanítását népiskolákban is bevezették. A tanároktól megkövetelték a német nyelv tudását. Azoktól az iskoláktól, amelyek nem alkalmazkodtak ezekhez intézkedésekhez megvonták a nyilvánossági jogot. Az oktatásügyet újra teljesen áthatotta a klerikalizmus; az általános népnevelés megint az egyház kezébe került. A pápával kötött egyezmény /1855/ még jobban megnövelte a katolikus egyház befolyását oktatásügyünk területén.

Az iskolák felügyeletét is a klérus látta el. Fő tantárgy ismét a hittan lett, a tankönyvek használatát a püspöki kar engedélyétől tették függővé. A császár biztosította és megnyugtatta az egyházat hogy a jövőben az iskolai tananyag nem tartalmazhat katolikus dogmával ellentétes tanokat. A főpapság pedig ígéretet tett a konkordátumban arra, hogy az oktatásügy vezetésében biztosított befolyását az összbirodalom érdekében fogja felhasználni.

A konkordátum a magyar nevelésügyet teljesen alárendelte a Habsburg birodalom érdekének és a nemzeti elnyomás szolgálatába állított.

ták. A Népoktatásra csak minimális összegeket fordítottak, az iskolák oktatóénevelő munkáját a nemzettől idegen érdekek szolgálatába állították. A tankönyvek²birodalom iránti lojalitásra és a császár tiszteletére neveltek, a tananyagból száműztek minden olyan vonatkozást, amely a haladást, a demokratikus és nemzeti törekvéseket támogathatta volna.

A falusi iskolákat teljesen elhanyagolták, a városi iparos és kereskedő kispolgárág gye mekèinek taníttatása érdekében valamelyest támogatták az u.n. városi iskolákat. A 6-12 éves gyermekek tankötelezettségét elrendelték ugyan, de csak 4-osztályos iskolákat hoztak létre. A tankötelezettség megtartását szigoruan ellenőrizték és az iskolalátogatást adminisztratív eszközökkel is biztosították, a mulasztó gyermekek szüleit megbüntették. Biztosítani kívánták, hogy a jó alattvalók nevelését szolgáló iskolarendszer hatása alól senki se vonhassa ki magát. Ugyanakkor azonban nem teremtették meg az iskolázás feltételeit, kevés volt az iskola és a tanítóhiány is károsan éreztette hatását. A közoktatási kormányzat a tanítóképzést is a németesítés szellemében oldotta meg. A régi képzőket bezáratta, helyettük német indézeteket hozott létre, ahol a néhány gimnáziumi osztályt végzett 16-éves ifjakat kétéves tanfolyamon képezték tanítókká.

A magyar középiskolák új rendjét az egész birodalom számára kiadott Organisations Entwurf /Szervezési tervezet/ szabályozta 1849-ben. Ez az erőszakos németesítést szolgáló rendelet a nemzet szemében népszerűtlen maradt, bár megállapítható, hogy a középfoku oktatást a polgári fejlődésnek megfelelő új alapokra helyezte.

Az iskolákat a nyilvánossági jog^{uk}velmonásával is kényszerítette a középiskolai oktatás szellemi és anyagi feltételeinek /megfelelő iskolaépület, tanárok számának felemelése, stb./ biztosítására. A 6 osztályos gimnáziumot a kétéves^{filozófiai} tanfolyammal egyesítve 8 osztályossá tette, az eddigi osztálytanítással szemben minden osztályban bevezette a szaktanári rendszert, az iskolák színvonalának emelése céljából rendszeresítette az érettségit, a tanároktól komoly szakképesítést

kívánt és a magoltatás helyett korszerű didaktikai elvek bevezetését szorgalmazta. Az oktatás tartalmát a neohumanizmus szellemében megreformálta, vagyis a klasszikus nyelveket és a humánus anyagot magas óraszámokban taníttatta, de helyet biztosított a matematikának és a korszerű természettudományoknak is. A gimnáziumi oktatás feladatát az általános műveltség biztosításában és felsőbb tanulmányokra való előkészítésben jelölte meg.

Az Entwurf 6-osztályos reáliskolák felállításával megszervezte hazánkban a reálisirányú középoktatást. A reáliskolák alsó tagozata ipari és kereskedelmi szakképzést adott, a felső tagozata pedig magasabb műszaki tanulmányok elvégzése szempontjából vált jelentőssé.

A hazai középiskolai oktatás korszerűsítése során az Entwurf a polgári fejlődés igényeit kívánta kielégíteni és ez pozitív vonása. A korszerűsítést azonban németesítő törekvéseknek rendelte alá, nemzetellenes célok szolgálatába állította és ez a szándék reakcióssá, népszerűtlenné tette. Az oktatásügy elnémetesítése, a magyarszellemű oktatás kiküszöbölése, a Habsburg-abszolutizmus kiszolgálása terén neveléstörténetükben ez a rendelet tett legtöbbet.

A budapesti egyetem korszerűsítése során bevezett rendelkezések a szakképzés előbbrevitele szempontjából hasznosaknak bizonyultak. A József-Ipartanodát az bécsi minisztérium 1850-ben összevonta, a bölcsészeti karról elválasztott mérnökképző intézettel és megszervezte a későbbi műegyetem elődjét az u.n. Politechnikumot, amelynek azonban tanítási nyelve német lett, és az Elére kormánybiztost állítottak, az egyetemek autonómiáját pedig megszüntették.

1860-ban a válságba jutott abszolutizmusnak engedményeket kellett tennie. A tanügy irányítását újra a magyar helytartót anácsra bízták, a németesítést megszüntették, a közoktatásügyet az 1845-ös szabályzat szerint irányították. A szépízlalt és korszerűtlen közoktatásügy azonban fokozatosan tovább romlott, egészen a kiegyezésig.

A nemzetközi munkásmozgalom pedagógiai törekvései a 19. században
Marx Károly /1818-1883/ és Engels /1820-1895/

A dolgozó osztályok erősödő kulturális igényei és követeléseai már az előző évszázadban is jelentősen befolyásolták a burzsoa művelődéspolitikáját, annak főleg a nép- és szakoktatásra vonatkozó részeit. A nemzetközi munkásosztály dolgozók érdekeit képviselő művelődéspolitikája ~~elő~~ ebben a században már akkora erőt képvisel, olyan értékes eredményeket produkál, hogy már csak a szocialista pedagógia kialakulása és történetének ismerete szempontjából is foglalkoznunk kell vele.

Angliában a munkások tiltakozásá^{ra} 1833-ban csökkentették a gyermekmunkát, szabályozták a gyermekek munkaidejét és bizonyos minimális iskolalátogatást is előírtak, s felügyelőket bíztak meg a rendelkezések ellenőrzésére. Franciaországban a munkásosztály felhívta a figyelmet a narymervü analfabétizmusra, leleplezte az uralkodó osztályok művelődési monopoliumát és követelte az általános, ingyenes, kötelező népoktatás ujólagos bevezetését. Németországban is ^a foglalkozott a munkásosztály a szegény gyermekek nevelés~~ének~~ kérdéseivel.

A nemzetközi munkásmozgalmak neveléssel foglalkozó törekvései hatottak Marxra és Engelsre. Ugyanakkor az ő pedagógiai elveik is befolyásolták a munkásmozgalmat. A szocializmus nevelési elvei a nemzetközi munkás-mozgalom küzdelmei során alakultak ki, főleg Marx és Engels írásaiban. Az ő munkásságuk tárta fel a pedagógiának, mint a nevelést társadalli jelenségként tükröző ismeretrendszernek tudományos

alapjait.

Marx 1845-ben felismerte, hogy az ember elsősorban társadalmi lény. Engels "A munkásosztály helyzete Angliában" c. művében arra mutat rá, hogy a 19. századi angol gyárpar a gyermekmunkát legembertelenebbül kizskámányolja. A gyár^{sok} 5-6 éves, leginkább 8-9 éves gyermekeket napi 14-16 órai munkaidőben dolgoztatják, ütik, verik, testileg, szellemileg tönkre teszik. Rávilágít^{ott} a munkásosztály gyermek^{ek}nek szellemi nyomorúságára is, amely szomorú életsorsuk következménye. A nappali iskolákban nem járhatnak munkájuk miatt, az agyondolgozott gyermekek az esti iskolákat pedig képtelen^{ek} látogatni. ~~A~~asárnap^{ok}i iskolák a hetenként egyszeri tanítással pedig szinte teljesen eredményteleneknek tekinthetők. A munkásosztály által az angol parlamenttől kikényszerített gyári törvény, csak látszattörvény^{maradt}, megvalósítását nem ellenőrizték, nem szankcionálták.

Ugyanebben a művében ismertette Engels az Owen-i kommunista közösség nevelésének néhány haladó vonását: ez a nevelés a közösségi életre készít elő. Szellemi és testi képzést ad, és reális ismereteket nyújt. Ebben a közösségben fenntartott iskolákban az ember fő tevékenysége a munka, fontos nevelési tényezőként szerepel. A munkásosztály követelési elapján megállapítja, hogy minden gyermeknek azonos, általános nevelést kell kapnia állami költségen.

Marx "Tézisek Feuerbachról" c. művében /1845/ megcáfolja a francia materialistáknak azt az állítását, hogy a társadalom megváltoztatható a neveléssel, és azt a forradalomtól teszi függővé. Megállapítják, hogy a forradalom nemcsak az uralkodó osztály hatalmának megdöntése végett szükséges, hanem magának a munkásosztálynak fejlődése szempontjából is. A német ideológia című közös munkájukban lerögzítik, hogy a proletariátusnak harcolnia kell a hatalom átvételéért.

Filantrop közgazdászoknak arra az elgondolására, hogy a kapitalizmusban a munkásosztály sorsa megjavítható színvonalas, szakmai képzéssel Marx kijelentette, hogy a bufzsoáziának nem áll érdekében igazi nevelésben részesíteni a nép gyermekeit. A kapitalizmusban nem lehet ne-

vel ssel megváltoztatni a munkásosztály sorsát, - ez csakis szervezkedéssel és a régi társadalom forradalmi megdöntésével érhető el.

A forradalom szükségességének felismerése még közlebb vitte Marxot és Engelst a munkásosztály harcaihoz, ugyanakkor az ő befolyásuk is erősödött a forradalmi mozgalmak kibontakozásában.

A Kommunista Kiáltvány megfogalmazta az alapvető pedagógiai feladatokat a burzsoa osztály műveltségi kiváltságának megszüntetését, a társadalmi nevelés megvalósítását. A hatalom átvétele utáni feladatot pedig minden gyermek ingyenes nevelésében, a gyermekek tőkés gyári munkájának megszüntetésében, a nevelés és munka egyesítésében jelölte meg.

Az 1848-as párizsi forradalom a munkásosztály eddig kialakult tervei alapján igyekezett a közoktatást megreformálni. Ingyenes kötelező állami népoktatást és köztársasági szellemben folyó nevelést követelt. Az iskola és egyház szétválasztásának elvét a vallásos munkások ekkor még nem tudták magukévá tenni. Hangoztatták a munkára nevelés és a szakmai képzés fontosságát is. A reakció fegyveres győzelme után az iskolák ismét az egyházak kezébe kerültek. A német munkásosztály 1848-as berlini kongresszusán elfogadta az iskola és az egyház szétválasztását, az iskolák államosítását, a vallásoktatás megszüntetését, a kötelező és ingyenes népoktatást. Ezek a tervek a reakció győzelme miatt itt sem valósulhattak meg.

Márx a tőkés termelés előtti tulajdonformák vizsgálata során megállapítja, hogy az ujratermelésben maguk a termelők, az emberek is változnak, átalakulnak. 1859-ben felfedezi, hogy az anyagi élet termelési módja határozza meg a társadalmat, politikai, és szellemi élet folyamatát általában. Nem az emberek tudata az, amely létüket, hanem ellenekezőleg társadalmuk létük az, ami tudatukat meghatározza.

Jelentős Marx és Engelsnek a nevelés lehetőségéről vallott nézetei. A francia materialisták a társadalmi jelenséget értelmezésében idealista alapon állottak és azt hirdették, hogy a társadalom fejlődését eszmék irányítják, tehát a társadalom neveléssel megváltoztatható.

A társadalom gyökeres megjavítását az utópista szocialisták is a felvilágosítástól, tehát az eszmék hatásától várták, ők is tulbecsülték a nevelést.

Marx és Engels rámutatott arra, hogy nem eszmék irányítják a társadalom történelmi fejlődését, hanem az eszmék, a társadalom termelési viszonyaiból fakadnak, a történelmet mozgósító erők a társadalom anyagi életének feltételeiben a gazdasági viszonyokban gyökereznek. Ebből következik, hogy a társadalom jobbátétele megváltoztatása nem eszméktől várható, hanem szocialista forradalomtól. Tehát a nevelés nem mindenható, a társadalom gyökeres átalakítását nem várhatjuk egyedül a neveléstől. Amikor megállapítják, hogy a nevelés mindehhatóságáról vallott nézetek helytelenek, ismét hangsúlyozzák a nevelés nagy mozgósító szerepét és jelentőségét a kommunista társadalom megvalósításában.

A 18. századi francia materialisták és a 19. századi utópista szocialisták az ember középkoriban elvont fogalmával szemben ellenkező végletbe esve azt állították, hogy az ember teljesen az adott környezetviszonyok mechanikus, passzív terméke. Marx és Engels rámutatott az ember aktív, alkotó tevékenységének nagy szerepére és arra, hogy az ember konkrét társadalmi viszonyok által determinált és forradalmi gyakorlat által lét rehozott új eszmék nagy erővel hatnak vissza az ember forradalmi tevékenységére. Ha tehát az eszméknek nagy szerepük van a forradalmi tudat kialakításában, akkor kétségtelen, hogy a nevelés is fontos tényező a társadalom átalakításában.

Marx és Engels bízott a nevelés erejében, elismerte az örökölt hajlamok, adottságok szerepét, azonban lényegesebbnek tartotta a külső környezet és a nevelés hatását. Ugyanis a hajlamok még nem képességek, csak lehetőségek. Ahhoz, hogy értékes hajlamok képességekké, tulajdonságokká váljanak kedvező környezeti feltételekre és célszerű nevelésre van szükség.

Marx és Engels nagyjelentőségű megállapításai szerint az osztálytársadalmak történetében minden korban az az osztály uralkodik ideo-

lógiaailag, amelynek kezébe van a gazdasági hatalom.

Ha ezt a tételt a nevelésre alkalmazzuk, akkor az következik belőle, hogy az osztálytársadalmakban a nevelés osztályjellegű, mert az uralkodó nevelési rendszert a gazdaságilag uralkodó osztály szabja meg. Ennek a törvényszerűségnek a birtokában cáfoltam meg a Kommunista ~~Kiáltványban~~ Marx és Engels a polgári nevelés hamisan politikamentesnek kikiáltott elméletét és gyakorlatát. Ebből a törvényből még az is következik, hogy a polgári neveléstörténet objektivistá felfogásával szemben a nevelést mindenkor a társadalmi, történeti viszonyok határozzák meg, tehát nemcsak ^{változik} korszakonként, hanem ugyanabban a korszakban is az osztálytársadalmakban más és más.

A 48-as forradalmak bukása után a reakció megerősödött, de ~~vale~~ szemben hamarosan a munkásmozgalom is, nemzetközileg szerveződött és ideológiájává a tudományos szocializmus vált. 1864-ban alakult meg az I. Internacionale, amelynek Alapító Üzenetét Marx fogalmazta. A szövetségben ^{pr}prouthonizmus hívei elleneztek a munkáosztálynak a közoktatás megjavításáért tervezett küzdelmeit, mert a burzsoa állam e követelések megvalósításának költségeit a dolgozók értéktöbbletéből fedezi.

Az első Internacionale genfi kongresszusán Marx foglalkozott a fiataalkorúak munkájának kérdésével. A gyermekek és fiataalkorúak társadalmi termelésbe való bevonását 9-éves kortól természetesnek minősítette, ugyanakkor hangoztatta, a neveléssel való összekapcsolásának fontosságát, ~~és~~ a gyermekek fizikai és szellemi teljesítőképességével történő összehangolását. Marx szerint a szellemi nevelés folyamatában az értelmi nevelés mellett természetesen az erkölcsi és az esztétikai nevelés is beleértendő.

Marx és Engels az értelmi nevelésnek központi jelentőséget tulajdonított, ezért az iskolákban sokféle tudomány tanítását kívánták. A matematika és természettudományok mellett az u.n. leíró természettudományoknak is/pl. botanika, állattan/ nagy jelentőséget tulajdonított. Hangsúlyozva azok genetikus jellegének fontosságát. Az élő idegen nyelvek mellett fontosnak tartották a klasszikus nyelveket is. A tör-

ténelem tanításának nagy szerepet szántak az ifjúság dialektikus materialista világnézetének kialakításában. Az ember sokoldalú formálása céljából nagyra értékelék az esztétikai nevelést.

Az erkölcsi neveléssel kapcsolatos gondolataik egyrészt a burzsoa erkölcs kritikájára, másrészt az új társadalmat építő emberek nevelésére irányultak. Megállapították, hogy a burzsoa erkölcsök egészében a tőkés érdekei szabják meg, a polgári erkölcs önzést és individualizmust tartalmaz.

Marx és Engels szerint a nevelés célja a kommunista ember kialakítása. Rámutattak arra, hogy csakis a kommunista társadalomban válhat az ember valóban olyan erkölcsös lényé, akinek erkölcsé igazi közösségi szelleme és mély humanitáson nyugszik.

A testi nevelés célját abban látták, hogy egyrészt biztosítja a test arányos fejlődését, másrészt ellensúlyozza a gyári körülmények között folyó munkának a testi fejlődés egyoldalúságában jelentkező káros hatását és nem utolsósorban hozzájárul az ifjúság erkölcsi erőinek, bátorságának és harci készségének növeléséhez.

Marx és Engels kiemelten hangsúlyozta a politechnikai oktatás szükségességét.

Nevelésen Marx szellemi, testi és technológiai ~~képzés~~ és politechnikai képzést, valamennyi termelési folyamat általános alapelvei^{nek} szerzők kezelésének elsajátítását ért. Ez a nevelés Marx szerint a munkásosztálynak magasabb szintű nevelést biztosítana az uralkodó osztály által nyújtott nevelésnél. Marx a nemzeti nevelést nem azonosította az állami neveléssel, amely burzsa viszonyok között az uralkodó osztályok érdekeit szolgálná. A kötelező népoktatás bevezetése egyben nem jelentené az oktatás állami monopoliumát. A kongresszus elfogadta ~~azt~~ a nevelésnek ezt a marxista programját.

1867-ben jelent meg Marx Tőke c. munkája, amelyben három tétel köré csoportosítva megtalálható a marxista pedagógia elvi alapja.

Marx leszögezi, hogy az emberi természet sajátos tulajdonságai a munkafolyamatban keletkeztek, az öröklött hajlamok és a környezeti

viszonyok lényegesek ugyan, de nem döntőek, minden egészséges ember nevelhető. Rávilágít arra, hogy az emberek közötti műveltségbeli különbségek a történelmi fejlődés során kialakult munkamegosztás következményei. A munkafolyamatok részműveletekre bomlása, a testi és szellemi munka elválása az ember fejlődését is részfejlődéssé tette és az emberi természet elkorcsosodásához vezetett. A tökéletes munkamegosztás magának a burzsoának a fejlődését is gátolja, kapzsisá, kíméletlenné teszi őket. A kizsákmányolás-mentes munkatevékenység biztosításával megszüntethető az ember megosztása, s így a munka ismét nevelőtényezővé válik. A nagyipar már létrehozta az ehhez szükséges gazdasági lehetőségeket, a megvalósítás politikai alapja a munkáshatalom. Az így megoldható társadalmi munkamegosztás és a termelő erők fejlődése olyannyira csökkent a társadalmilag szükséges munkaidőt, hogy minden embernek elegendő lehetőséget biztosít teljes, harmónikus testi és szellemi fejlődése számára.

Jelentősek Marx gondolatai a nevelés feladatáról és helyéről a kapitalista és a kommunista társadalomban. Megvilágította, hogy az emberi munkaerő feltétele bizonyos nevelés, képzés és ez a körülmény meghatározza egyben a nevelés feladatát, ami nem más, mint előkészítés a termelői tevékenységre. A nevelésnek ebben a társadalmi meghatározottságában fogta fel Marx a jövő nevelésének lényegét: az oktatásnak és összekapcsolását a termelőmunkával. Ez nemcsak a társadalom termelésének biztosítása, hanem a -már sokoldalúan fejlett ember- termelése szempontjából is alapvető módszer. A munkaerő kiképzése a nevelés, a társadalom létének nélkülözhetetlen feltétele, mert a termelő tevékenység produkálását szolgálja. Ez minden társadalomban feladat. A kapitalista és a kommunista társadalom nevelése között azonban alapvető különbség áll fenn. A kapitalista termelés motivuma az értéktöbblet termelése, a dolgozók túlnyomó többsége kis képzettséget igénylő, gépies, mechanikus munkát végez, egy kis réteg pedig a gazdasági és az állami élet közép- és felsőfoku irányítását végzi. Ez a társadalmi munkamegosztás

tükröződik a kapitalista iskolarendszernek alsó-, közép- és felsőfokú ~~iskolák~~ oktatási intézményekre való tagozódásában. Így jut kifejezésre a kapitalista munkamegosztásból táplálkozó osztálytagozódás a nevelésben.

A kapitalista termelési mód fejlődése során a testi és a szellemi munka fokozódó elkülönése olyan nevelési elméleteket hozott létre, amelyek a dolgozó néptömegek alacsonyabb, és a vezetésre kijelölt polgárság magasabbfokú képzését, veleszületett hajlamok különbözőségével kísérelte meg hamisan indokolni. Ez a kettősség minden kapitalista állam nevelésére jellemző. A néptömegek nevelése a termelés által megkívánt minimális mértékre és erőteljes ideológiai befolyásolásra korlátozódik. A tudományos képzettség megszerzése, a burzsoázia és a ~~proletariátus~~ ~~szolgálatába~~ álló polgári értelmiség kiváltsága. A burzsoának nem érdekelt a dolgozók részvétele a társadalom kulturális és politikai életében. Ezek a körülmények a burzsoa társadalomban determinálják és korlátozzák a nevelés feladatait és társadalmi helyzetét. A nevelés tartalma és célkitűzése közvetlenül a termelő erőktől és a termelési viszonyoktól függ. A tőkés társadalomban a termelési mód e két oldalának ellentmondása kiéleződik, a termelési viszonyok a fejlődést gátolják, akadályozzák, a termelő erők fejlettségének megfelelő nevelés kialakulását.

A nevelés osztályjellege a termelési viszonyoktól való függéséből következik. A kapitalista társadalomban felmerült humanisztikus célkitűzések ezért nem valósulhattak meg a nevelés története során. /Mórus, Qwen stb./ Valóban humánus nevelés a kapitalizmusban ^{csak} sohasem jöhet létre, mert a nevelés elsődlegesen a fenálló társadalom termelőmunkájára készíti elő az ifjúságot. Ha ezek a termelési viszonyok kapitalista jellegűek, a nevelésnek is olyan emberi tulajdonságok fejlesztését kell szolgálnia, amelyeket a kapitalista termelési mód megkíván.

A kommunista társadalom kibővíti a nevelés feladatait és megerősíti társadalmi helyzetét. Ebben a társadalomban nincs ellentét a termelő erők és a termelési viszonyok között, csupán természetes ellent-

mondás, ami annak következménye, hogy a termelő erők -mint a termelés legforradalmibb, legmozgékonyabb elemei- gyorsabban fejlődnek, mint a termelési viszonyok. A kommunista társadalomban a termelő erők nagyfoku fejlődése serkenti a nevelés korszerűsítését. A nevelés feladatai szükségszerűen bővülnek, mert a tervszerű termelés és elosztás tétu-
 datos irányításában a társadalom politikai és kulturális életében nagy tömegek vesznek részt. A termelésben fokozottan alkalmazásra kerülnek a természettudományos ismeretek, a technika új eredményei és megszűnik a testi, szellemi munka közötti lényeges különbség. Mindez a sokoldalúan fejlett emberek képzését igényli. Ezek a nagy feladatok mutatják, hogy a nevelés az új társadalom építésében elsőrendűen fontos társadalmi erő és abban jelentős helyet foglal el.

A tudományos pedagógia megalapozása szempontjából a Tőke harmadik alapvető problémája a nevelés tartalmának változása a termelőerők fejlődésében összefüggésben. A kapitalizmus a termelő erők rohamos növekedésével párhuzamosan termelési eszközeit -aránylag rövi idő alatt- csak a társadalom által alkalmazható, modern ipari nagyüzemeiben hatalmas méretekben tökéletesítette, továbbfejlesztette. Ennek a fejlődésnek a feltétele a természettudományoknak a termelésben való egyre fokozottabb alkalmazása és a technológiában való összefogása. Ezért már a kapitalizmusban szükségesnek bizonyult, hogy a termelés közé- és felsőfokú irányításával megbízott személyek képzését tudományos ismeretekkel bővítsék és, hogy megteremtsék az ahhoz kapcsolódó speciális technológiai kiképzésüket. De a termelés fokozásának érdekében a dolgozók ismereteit és képességeit is fejleszteni kellett. Ezért került sor a kapitalizmusban a nevelésügy javítására és elemi természettudományos ismereteknek a tantervbe sorolására. A nevelés javítása azonban mindig a lehető legkisebb marad, mert a tőkés termelési viszonyok és a sajátos munkamegosztás megakadályozza, hogy a fejlett termelő erők követelése a képzettebb dolgozók iránt teljesüljön. Bár a modern nagyipar szükségessé teszi a munka állandó váltakozását, s ezzel a munkások mindenoldalu mozgékonyását, a kapitalizmusban erre nem teszik alkal-

massá a munkást. A mindenoldaluan fejlett ember iránti igényt csak a proletárforradalom győzelme után lehet kielégíteni. Ekkor a nevelés feladatai kibővülnek, a nevelés tartalma lényegesen megváltozik. Ehhez nem elegendő a nevelés megtisztítása a polgári ideológiától, a természettudományos oktatás fokozása, hanem az általános képzésnek tartalmaznia kell a politechnikai oktatást^{is}, amelynek a technológia szerves része kell, hogy legyen, az oktatás és a termelő munka összekapcsolásával a tanulóknak a társadalmi termelési folyamatban való részvétele útján. Mindez elengedhetetlen feltétele annak, hogy a későbbi, a mindenoldalú mozgékonyasághoz szükséges ismereteket gyakorlati képességeket megszerzésével^{atanuló} kifejlessze a szocialista munkaerőkölcset.

Márx e főművének nagy része van abban, hogy a marxizmus végleg győzött a ⁸puhonizmus felett. Az Internacionale brüsszeli kongresszusán -1868-ban- a kötelező és ingyenes oktatás követelésében színteremtő álláspont alakult ki. Követelték, hogy az ingyenes oktatást községi, vagy állami költségvetésből kell megoldani, nem lehet a szülőkre hárítani gyermekeik iskoláztatási költségeit.

A Párizsi Kommün köznevelési politikája

/1871 márc. 28 - május 28-ig/

A Párizsi Kommünben a forradalmi munkásosztály először vette kezébe a hatalmat a proletár diktatura megvalósítására. A kommün csak 72 napig tartott, a termelő erők fejletlensége és a szervezett munkásosztály hiányában meg kellett buknia, mégis a nemzetközi munkásmozgalom történetének legdicőségesebb győzelmei közé tartozik.

Az 1848. évi párizsi forradalomban az Ideiglenes Kormány követelte az általános, ingyenes népoktatást, az iskoláknak egyházi irányítás alóli kivonását. A párizsi proletariátus júniusi forradalmát először irányult a polgárság hatalma ellen. Bukását az egész burzsoázia és a klerikális reakció szervezett elnyomása követte. Az állam az iskolát a katolikus papság hatalmába adta, az állami felügyelet csak arra terjedt, hogy az oktatás nincs-e ellentétben az erkölccsel és az alkotmánnyal. A papság tartotta hatalmában az iskolát a második császárság

/1852-1870/ alatt is határozottan ellenezve a kötelező, ingyenes népoktatást. az 1871. évi Párizsi Kommün művelődéspolitikájában is a forradalmi proletariátus követeléseinek megvalósítására törekedett. A Kommün nehéz gazdasági helyzetbe, háború közben, határozottan törekedett a közoktatás demokratizálására, a világi, egységes, ingyenes oktatás megteremtésére. Párizs dolgozó népe támogatta és segítette a Kommün intézkedéseinek megvalósítását. A nevelés politikai irányítója Köznevelési Bizottság volt Vaillant-tal az élén. A bizottság tagjai munkások értelmiségiek, írók, pedagógusok, művészek voltak. Április 2-án jelent meg a Kommün rendelete az állam és az egyház szétválasztásáról és az iskolai vallásoktatás megszüntetéséről. Megkezdődött az egyházi iskolák világi iskolákká való átszervezésének munkálata, amelyet a főváros népe már régóta követelt. A Kommün nyíltan leszögezte, hogy nincs szándékában fellépni senki vallásos meggyőződése ellen, de nem engedheti az iskolákban a kötelező vallásoktatást, amely egyrészt nem egyeztethető össze a ~~halki~~ismereti szabadsággal, másrészt a gyermekek fejlettségük miatt még nem képesek kritikai állásfoglalásra, s így a meggyőződés kérdése problematikus. A szerzetesek és a papság, valamint az állásaikból elbocsátott egyházi tanítók nagy része rágalmakat terjesztett, ellenkezett és akadályozta a rendelkezés gyakorlati végrehajtását. A Kommün ellen izgató agitációt szervezett, ami egyrészt meglehetősen kiélezte a helyzetet, másrészt lelassította a rendelkezések végrehajtását. Ennek ellenére egyre több egyházi iskola alakult át világivá, s mind több világi tanító lépett a papok helyébe.

A kötelező ingyenes oktatás megvalósítása érdekében nagy erőfeszítéseket tett a Köznevelési Bizottság. Munkájában a kerületi bizottságokra támaszkodott, tanítógyűléseket hívott össze, és az iskolakötelezettség köztudatba vitele érdekében mozgósította az ~~az~~ a szülőket. Összehívták az addig be nem iskolázott gyermekeket és a lányok nevelésére is nagy gondot fordítottak. Felkarolták a munkára nevelést, a szellemi és fizikai munka közötti ellentét kiküszöbölése érdekében. A fizikai munka mellett megismertették a ~~tanulási~~ a szellemi munkát is,

a kétkezi dolgozókkal és arra nevelték őket, hogy pihenésüket irodalommal, művészetekkel és tudományokkal történő foglalkozással töltsék ki. Ugyanakkor a fizikai munka megbecsülésére és a termelő munkában való részvételre nevelik az ifjúságot, műhelyiskoláikban egy-egy szakmát sajátíttattnak el a tanulókkal. A mezőgazdasági dolgozók gazdasági és kulturális felemelésére is gondoltak.

A Párizsi Kommün eszménye a sokoldaluan művelt ember volt. Ennek érdekében elhagyták a tudománytalan, vallásos elképzeléseket, tényekből indultak ki, a realis tárgyak szerepét és súlyát fokozták. Az erkölcsi nevelést az igazi emberiség, a nemes humánus szolgálatában állították. Az emberi egyéniség tiszteletét hirdették fajra, felékezetre, nemre, társadalmi helyzetre való tekintet nélkül. A munka és az igazság szeretetére és a kommunard igazi patriotizmusára neveltek, amelyben népük és köztársaságuk iránti ragaszkodásukat összekapcsolták a nemzetközi szolidaritás eszméivel. A Kommün a nevelők erkölcsi és anyagi megbecsülésének ^{kérdésével} foglalkozott. A párizsi nevelők többségükben azonosították magukat a Kommün eszméivel és tevékenyen részt vettek az új művelődéspolitikai megvalósításában és a függetlenség megvédésében.

A Párizsi Kommün művelődéspolitikájának nagy tanulsága, hogy a munkásosztály a kulturális forradalom megvalósítását a proletár forradalom alapvető feladatának tekinti.

A munkás-mozgalmak fejlődésének további szakaszában önálló, nemzeti, marxista pártok alakultak. Ezeknek a pártoknak létrejöttét és kezdeti tevékenységét Marx és Engels segítette tanácsaival, kritikájával irányította. A Németországi Egyesült Munkáspárt Góthában kiadott programját szigorúan bírálta Marx a Góthai program kritikája c. művében. Követeléseiket indokoltanak és helyesnek minősítve rámutatott arra, hogy programjuk összeállítása során nem vették kellően figyelembe az akkori Németország feudális és tőkés társadalmának osztályerőit és saját lehetőségeiket sem. A program egyenlő, általános és állami népoktatást, tankötelezettséget és ingyenes tanítást követelt. Marx bí-

rálátában rámutatott arra, hogy az egyetemes népoktatás igénye az akkori Németország társadalmi viszonyai között irreális óhaj csupán, az állami népoktatással szemben célszerűbb a kötelező népoktatás feltételeinek megvalósításáért küzdeni; veszélyesnek minősítette a kapitalista állam népnevelői tevékenységét. Az oktatás minden fokán ^{való} ingyenessége pedig azt eredményezné, hogy a burzsoa saját gyermekei neveltetési költségeit is a dolgozó osztályokra hárítaná. Helyteleníti a góthai programnak a gyermekmunka eltiltására vonatkozó állásfoglalását is. A gyermekek megfelelő termelő munkájának oktatással való összekapcsolása a burzsoa társadalom átalakításának egyik legjelentősebb tényezője, mondja Marx.

A Francia Munkáspárt közoktatáspolitikai követelésének megfogalmazását is segítette Marx. Engels pedig Antidühring c. művében vita-stílusban tisztázta a marxista pedagógia számos kérdését.

A II. Internacionale megalakulása után /1889/ a Német Szociáldemokrata Párt eredményesen szervezkedett. A párt programja a kötelező ingyenes népoktatást és az iskolák világi jellegét akarta megvalósítani. Engels az egyház és az állam szétválasztásnak kivívására irányította a párt figyelmét ~~arra~~ arra, hogy az állam ne támogassa anyagilag a felekezetek iskoláit és azoknak semmi befolyásuk ne legyen a nyilvános iskolákra.

Engels különösen határozottan küzdött az opportunizmusnak az ellen a veszélyes álláspontja ellen, hogy a munkáshatalom megszerzésének egyik eszköze lenne a munkásosztály műveltségének emelése. "Az álláspont ugyanakkor az osztályharcról és a proletárdiktatúra célkitűzéseiről való lemondást jelentett. Amikor Engels megvilágította a munkásosztály hatalomra jutásának forradalmi útját, megjelölte a munkásmozgalom saját értelmiségének szerepét. ~~Frázisok~~ helyett ^{rámutatott} a tudás jelentőségére, a szocialista termelésben és a társadalom építésben.

Marxnak és Engelsnek fontos szerepe volt a munkásmozgalom pedagógiai törekvéseinek kialakításában. A dialektikus és történelmi mate-

rializmus felfedezésével, a pedagógia tudományos megalapozása lehetővé vált. Kidolgozták a pedagógiai jelenségek tudományos megközelítésének módjait. Feltárták a nevelés társadalmi funkcióját, megállapították, hogy a nevelés az adott társadalom termelési módjában, az alap gazdasági szerkezetében gyökerezik, továbbá, hogy a nevelés az osztálytársadalmakban osztályjellegű, az osztályharc fontos területe és hogy a társadalmi viszonyok megváltoztatásával átalakul a nevelés is. ~~Azért~~ Rámutattak a társadalom alakító szerepére, az emberi személyiség formálásában, kidolgozták a munkásmozgalom időszerű közoktatásügyi követeléseit és megmutatták a kommunista társadalom nevelésének fő feladatait. Tevékenységük a nevelés történetében is korszakalkotók. A pedagógiát tudományos alapra helyezték és lehetővé tették a szocialista pedagógia rendszerének megalkotását.

A dualizmus korának közoktatásügye hazánkban /1867-1918/

A kiegyezéssel állami életünk visszanyerte függetlenségét, de az egész gazdasági és politikai élet függő viszonyban maradt Ausztriával. A kapitalizmus idegen tőke segítségével a szabadságharc bukása utáni években bontakozott ki hazánkban, bár a feudális maradványok eléggé gátolták kialakulását. Közoktatás politikánk a polgári államok érdekeinek megfelelően szerveződött, gazdagodott, korszerűbbé vált és lassan kiépült a magyar polgári iskola-rendszer. A polgári társadalom korlátai a még erősen ható feudális kötöttségek és az Ausztriától való függés megakadályozta a dolgozók minden rétegére kiterjedő demokratikus művelődéspolitika megvalósulását. A radikális polgárság és főleg az erősödő munkásság egyre határozottabban követelte a széleskörű és tartalmában is haladó közoktatáspolitiká megteremtését.

A népoktatás ügye

A kormányban ismét Eötvös József a vallás és közoktatásügyi miniszter, aki első feladatának a kötelező népoktatás megvalósítását tekintette. Az új politikai erőviszonyoknak megfelelően az egyházi és feudális erőknek, valamint a tőkés viszonyok megerősödése következté-

ben 1848-as forradalmi javaslatiából -szükségképpen- engedményeket kellett tennie.

Törvényjavaslata kimondta a tankötelezettséget, az oktatás ingyenességét. ~~Reformtervezeténél~~ Reformtervezeténél annnyival volt ez hátrányosabb, hogy a közoktatás/alapjának a már meglévő felekezeti iskolákat tekintette és nem a közös iskolákat. A község csak ott volt köteles közös iskolákat felállítani ahol még nem volt iskola, vagy a felekezeti iskolák befogadó képessége kevésnek bizonyult.

A javaslatot először a parlamenti bizottság tárgyalta és a meghívott egyházi képviselők nyomására még további engedményeket tett az egyháznak. pl. az oktatás ingyenességének kérdésében ~~is~~ azzal az indokkal, hogy az ingyenes közös iskolák megsemmisítő csapást mérnének az egyházi iskolákra./

A képviselőház és a főrendiház jobboldala még az így módosított javaslatot is meg akarta bukztatni. Az egyház képviselői évszázados jogaikra hivatkozva tiltakoztak a nevelés állami monopolizása ellen, a tankötelezettséget pedig a kommunizmus felé vezető első lépésnek bélyegezték. Többen úgy vélik, hogy az oktatás nem az államra, hanem az egyházra tartozik. Követeléseiket azzal iparkodnak az államérdekeinek is feltüntetni, hogy hangsúlyozzák a modern eszmék ellen csak az egyháznak ~~van~~ áll módjában küzdeni vallás-erkölcsi igazságaival.

Végül is hosszas vita után a haladó erőkre és a liberális polgárságra támaszkodva sikerül Eötvösnek törvényjavaslatát elfogadtatni. Igy jött létre hazán első népoktatási törvénye, az 1868. évi XXXVIII. tc., amelynek legnagyobb értéke, hogy kimondta a tankötelezettséget.

Minden 6-12 éves fiú és lány minden napos iskolába és 12-15 éves korig ismétlő iskolába köteles járni. A törvény megállapította a népiskolák típusait, /elemi népiskola, felsőbb népiskola, ismétlő iskola, polgári iskola és a tanítképző/. Új iskolák létesítését a községektől várta a törvény, de a hitfelekezetek, társulatok, egyének és az állam is lehetnek iskolafenntartók. Az iskolák irányításában és felügyeletében je-

lentos feladatot kapott az állam. Az egyházak a saját erejükből fenntartott iskoláikban maguk állapíthatták meg a tantervet, a tankönyveket, a tanítási rendszert és választhatták meg pedagógusaikat, azok illetményeit. A törvény szerint egy tanító legfeljebb 80 gyermeket taníthat. Tandíj fizetés alól csak szegénységi bizonyítvány alapján menthetők fel a tanulók. Legfontosabb tárgynak a hit- és erkölcstant minősítették, amelynek oktatásáról az iskolákban az illetékes felekezet gondoskodott. Minden növendék anyanyelvén nyerjen oktatást. A felsőbb népiskola az elemi iskola 6. osztályára épül, a fiuknak 3, a lányoknak 2 éves időtartammal. Az 5000 lakosnál népesebb községeket kötelezik polgári iskola építésére, a fiuk számára 6 éves, a lányok számára 4 éves oktatási idővel. Húsz háromévfolyamos tanítóképző felállítását teszi az állam feladatává a törvény. Eötvös Népoktatási Bizottságok felállításával kívánta lehetővé tenni az tanítók bevonását a népiskolák ügyeinek intézésébe, népművelési egyletek szervezésével pedig a lakosság közvéleményét akarta mozgósítani a kötelező népoktatás és egészében az oktatásügy demokratizálódása mellett. Ezt a törekvését egyrészt a lakosság nem értette meg, másrészt -főleg a katolikus- klérus ellenálása megbukatta.

A népoktatási törvény nagy érdeme, hogy megteremtette a világi népoktatás alapjait, ezzel megszüntette az egyházi iskolázás évszázados monopoliumát, előírta az iskolák szükséges felszerelését és meghatározta a tantárgyakat. Különös érdeme a törvénynek, hogy minden nemzetiségnek megengedte saját anyanyelvén való tanulását.

A törvény fogyatékoóságai közül megemlítendő a felekezetek iskolafenntartási jogának csőbitatlan meghagyása, a kötelező vallásoktatás és az ingyenes oktatás elejtése.

A törvény megvalósítása érdekében Eötvös hatalmas szervező munkát végzett. Megszervezte a népiskola közigazgatását, felügyeletét, belső tartalmi munkáját, tanterveket, tankönyveket, utasításokat írat. Megállapítja a szükséges adminisztrációt, ügyirat kezelést

megkezdí tan- és szemléltető eszközök gyártását, segíti a nemzetiségi nyelvű oktatás megindítását, több nyelven megjelenteti a Néptanítók lapját. Foglalkozik a közép- és felsőoktatás, valamint a tanárképzés problémáival is, de nagy elfoglaltsága miatt nem maradt ideje ez utóbbi feladatok törvényes rendezésére.

1870-ben az országgyűlésen beszámolt Eötvös a törvény végrehajtásának eredményeiről, akadályairól, a népoktatás állapotáról. Jelentésében feltárta a népoktatás szomorú, elmaradt állapotát. A gyerekeknek csak fele jár iskolába, a községek 15 %-ban nincs iskola, 14 ezer pedagógusra volna még szükség. Rámutatott az elmaradás okaira is. Feltárta a költségvetési összeg minimális voltát, az iskolaépületek korszerűtlenségét, a nevelők képzetlenségét, a társadalom közönyösségét, a felekezetek izgatását és az egyéb haladást gátló tényezőket.

Eötvös halála után a nagybirtokos osztály és a klérus megakadályozta a tankötelezettség és a világi iskolázás előre haladását. Az elemi iskolák 87 %-a felekezeti volt, a közép- és felsőoktatással szemben a népoktatást háttérbe szorították, a felekezeti népiskolák színvonala pedig nagyon alacsony maradt. A közoktatás alacsony szintjét néhány statisztikai adat világosan feltárja. 1870-ben az elemi első osztályától a 6.-ig a lemorzsolódás 85 %-os volt. Az iskolába nem járó gyermekek száma meghaladta a félmilliót. Az analfabétizmus az 1870-es 58 %-ról 1914-ig csak 44 %-ra csökkent.

A tanítóság a népoktatás korszerűsítéséért síkra szállt. Küzdött a klerikalizmus és a konzervativizmus ellen. Az 1870-es években a tanító mozgalmakat az egyház és az állam közös erővel semlegesítette.

1896-ban ült össze a III. Egyetemes és Országos Tanügyi Kongresszus, amely az elsónél nagyobb létszámmal /4600 résztvevő, 39 szakosztály/ de jóval kisebb forradalmi lendülettel tanácskozott. 10 nap alatt a szakbizottságok az oktatás és nevelés sok kérdését tárgyalták meg. A kongresszusnak azonban elsősorban nem az volt a célja,

hogy a felmerült problémákat megoldja, hanem inkább az, hogy egységes, nemzeti közszellemet alakítson ki a közoktatás, különösen a magyar nyelvnek minden iskolában való kizárólagos érvényesítése céljából.

A dualizmus közoktatásügyének Eötvösi liberalizmusát hamarosan felváltotta a nacionalizmus; az anyanyelv egy^en jogú használatát-a magyar nyelv kizárólagos használatának erőltetése. A nemzetiségi pedagógusokat kötelezték a magyar nyelv megtanulására, nemzetiségi területen ezer új állami iskolát építettek és a magyar kultúra terjesztésével a magyarság kulturális fölényének hangsúlyozásával kívánták a nemzetiségeket meghódítani. Ugyanakkor a nemzetiségek kulturális és politikai törekvéseit elnyomták. A magyar uralkodóosztálynak ez a nacionalizmusa a nemzetiségi dolgozókat kulturális és politikai jogaiért vívott ~~karr~~ jogos harcukban saját reakciós uralkodóosztályuk karjaiba kergette. A század végén a nemzetiségi mozgalmak és az egyházak politikai tevékenysége miatt előtérbe került a népiskolai törvény revíziójának szükségessége, a fokozatos államosításnak is sok híve volt már ekkor. Az 1896-os tanítógyűlés is támogatta a népoktatási törvény korszerűsítését, amelyet az állami felügyelet fokozásával véltek sokan megoldani.

A népoktatási törvény revíziójának vitájára 1904-ban került sor. A minisztérium államsegélyek nyújtásával kívánta az egyházi iskolák színvonalát emelni, sokan az államosítást sürgették, főleg a nemzetiségi törekvések ellensúlyozására. A felekezetek tiltakoztak az államosítás ellen, a nemzetiségek pedig a magyar nyelv oktatásának kibővítése ellen. Ez a javaslat az egyházak ellenkezése miatt nem került elfogadásra.

Óvodák

A nemes hagyományokkal rendelkező mintegy 60-éves kisdédóvást 1891-ben szabályozták törvényesen hazánkban. A törvény kimondja, hogy a kisdédóvás célja a 3-6 éves gyermekek ápolása, gondozása, a tanítás kirekesztésével a gyermekek testi, értelmi, erkölcsi fejlődése.

désének elősegítése. Megszervezteti az óvónőképzőt, középiskolai érettségire épülő kétéves tanulmányi idővel. A fejlesztés és a tartalmi munka fokozása mellett sajnálatosan az óvodákat is az erőszakos magyarosítás szolgálatába állították, ovoda-mozgalmunk hagyományos haladó szellemével ellentétben. 1914-ben 2400 ovoda működött az országban.

Középiskolák

Az eddig ismertetett iskolatípusokkal szemben a középiskolák kifejezetten az uralkodó osztály és az azt kiszolgáló értelmiség intézményei voltak. A kiegyezés után a középiskolákban lényegében az Entwurf szerint folyt az oktatás. Kármán Mór dolgozta ki az 1879. évi gimnáziumi tantervet és középiskoláink első tantervi utasítását. Az ugyancsak Kármán hatását kifejező gimnáziumi Rendtartás nagy lépést jelentett előre az oktatás korszerűsítése terén. A Kármán-féle tanterv, a gimnáziumi tananyagot először rendezte el hazánkban jól átgondolt elvek alapján. A tananyag elrendezésében szerves kapcsolatot ^{tartalmaz} ~~tartalmaz~~ ^{vaz} egyes tárgyak között, az egymást követő osztályokban a tananyag szervesen egymásra épült /koncentráció és a fokozatosság elve/. Az utasítás küzdött a verbalizmus ellen, a tanulmányok tárgyi, tartalmi oldalának hangsúlyozása mellett nem feledkezett meg az értelmi erők fejlesztéséről sem. A tantervi anyagot a magyar múlt értékes hagyományaiból megítélte /irodalom, nép- és műköltészet, hazai földrajz és történelem, haza és népszerűség, a természettudományok egész sora stb./

Középiskoláink fejlődésére nagy hatást gyakorolt az 1883. évi

XX X. törvénycikk, mint polgári fejlődésünk időszakában középiskoláink alaptörvénye. A törvényjavaslat parlamenti tárgyalása rendkívül éles vitákat provokált a haladás és főleg a klérus képviselői között a 1868-as népiskolai törvény vitájához hasonlóan. Felekezeti és politikai érdekek csaptak össze a vitában, támadták jobb, és baloldarról, a haladó és konzervatív érdekek és szemlélet vízváltatója lett

a javaslat. Ötödszöri tárgyalás és a klérusnak tett engedmények után emelkedett törvényerőre az 1883-as gimnáziumi törvény, amely olyan alaptörvénye a gimnáziumnak, mint a n oktatási törvény az elemi iskolázásnak. A törvény kétféle középiskolát hozott létre: a humanisztikus gimnáziumot és a reáliskolát. Az előbbi főleg klasszikus nyelvekkel és tanulmányokkal nevel, az utóbbi modern nyelvekkel, matematikával és természettudományok oktatásával formálja a tanulókat. Mindkét iskola nyolcosztályos érettségivel záruló elvileg egyenlő jogú intézmény. A gimnáziumból azonban minden felsőfoku iskolába lehet tanulmányokat folytatni, a reáliskolából csak műegyetemen, természettudományi karokon és mezőgazdasági akadémiákon. A közvélemény a gimnáziumot előkelőbb iskolának tartotta, mert a régi értelemben felfogott általános műveltség eszméjét jobban szolgálta. Tantárgyai között első helyen éppúgy, mint az elemi iskolákban is a hittan állt.

A középiskolai tanárképzés megoldása érdekében Kármán javaslatára megszervezték az egyetemeken a Tanárvizsgáló Bizottságokat. A középiskolai törvény valamennyi középiskola számára egységesítette a tanári képesítést. A képzés színvonalának emelése érdekében a kiváló képességű tanárjelöltek számára létrehozták a magasabb tudományos követelményeket támasztó tudományos kutatást szolgáló Eötvös kollégiumot. /1895/

A humánus gimnáziumokat az uralkodó osztály kisajátította a maga számára, a dolgozók gyermekeit pedig közvetett eszközökkel /hosszú és költséges taníttatás, a szülők szegénysége stb./ távoltartotta. A gimnázium mint az egyetemhez vezető közvetlen út a műveltségi monopolium további biztosításának és az u.n. "uri társadalom" embereszményének nevelési intézménye kétségtelenül hozzájárult a túlhaladott tárgadalmi és művelődésügyi helyzet, valamint szemlélet konzeratívulásához - különösen a későbbiek során.

Az 1884. évi gimnáziumi tanterv Kármán halál²ószellemű tantervének alapján készült. A későbbiek során az osztályharc élesedésével párhuzamosan ez a tanterv egyre konzervatívabbá, sovínisztábbá vált.

A pesti egyetem gyakorló gimnáziumában Kármán korszerű módszertani elveket vezetett be, amelyek az eddigi középiskolai oktatással szemben ország-szerte pozitív hatást gyakoroltak. A század vége felé ezek az eljárások is a merev, dogmatikus herbartizmusba torkolltak. Az erőszakos magyarosítás következtében a századforduló táján a nemzetiségek egyre nehezebben juthattak középiskolai műveltséghez. Ebben az időben a középiskolák száma kb. 200, a tanulóké pedig kb. 50 ezer volt.

Ennek az időszaknak és a magyar pedagógiának is egyik nagy képviselője Kármán Mór /1843-1915/. Munkásságáról a középiskolával kapcsolatosan már történt említés. Lipcsében ~~Ziller~~ Ziller mellett megismerkedik a herbartizmussal és maga is követője lesz. A herbartizmus a kiegyezést követő magyar nevelés hivatalos elméletévé vált és uralmát a 20. század eleji reformpedagógiai hatásokkal szemben is megőrizte, az ellenforradalmi korszak pedig vele iparkodott megakadályozni a korszerű nevelési eszmék elterjedését. Kiegyezés után a fejlődésnek induló kapitalizmus idején haladó pedagógia tudományunk küzdött a feudalizmus csökevényei ellen. A hazai herbartisták is ilyen célokat tűztek ki, de hamarosan megalkuvásra kényszerültek.

A dualizmus korai szakaszának kiváló művelődéspolitikusa, a polgári neveléstudomány hazai népszerűsítője Kármán Mór. Jelentős elméleti és gyakorlati működésével Nyugaton szerzett tapasztalatainak magyar földre ültetésével hatékonyabbá, korszerűbbé kívánta tenni pedagógiánkat, s bár e törekvésében idegen formát - a herbartizmust - választotta, koncepciója a magyar történeti fejlődés szemléletén nyugodott és a nemzeti hagyományokból táplálkozott. Valóban a hazai herbarti pedagógia első, egyben legkiemelkedőbb reprezentánsa, de ez a summás és ma már bizonyos mértékig kissé elmarasztaló ítélet, távolról sem határozza meg ennek a sokrétű és színes egyéniségnek bonyolult, gazdag és értékes munkásságát.

Kármán Herbart hatására arra törekedett, hogy a neveléstudomány helyét a többi tudományok között megállapítsa és azt önálló tudomány

fokára emelje.

A pedagógia tárgyának és feladatainak megállapításakor elmélyült társadalomtudományi és történetfilozófiai alapozásra törekszik. Bár felfogása hegeli objektív idealista állásponton nyugszik, a fejlődés gondolatához ragaszkodva megállapítja, hogy a nevelés feladata a további fejlődés biztosítása, a kultúra terjesztése, a műveltség összetevőinek, a nemzeti köztudat elemiének tanulmányozása és e tényezők kölcsönhatásának felderítése. Ezzel a nézetével Kármán a pedagógiát műveléstudománnyá bővítette. Mivel az ember történeti lény is, a nevelés feladata, hogy a történelmileg felhalmozott és kiválasztott művelődési kincs terjesztéséről gondoskodják és a továbbfejlődés feltételeit biztosítsa.

A nevelés célja -nála is, mint Herbartnál- etikai jellegű, de éppen a nevelés fogalmának kiszélesítéséből adódóan már nem pusztán valamilyen időfelettien érvényes erkölcsi rendszerről van nála szó, hanem arról, hogy magának a műveltségnek az elsajátítása, az abban való részesezés válik az erkölcsi nevelés feladatává, amelynek megvalósítását csakis történeti és nemzeti alapon képes elgondolni. Kármán szerint a nemzettévalás feltétele az etikai célok megvalósítása, amelyekhez a művelődésen keresztül lehet csak eljutni. Így kívánja Kármán az erkölcsi nevelést is a polgári nemzettévalás szolgálatába állítani. Ezt a kulturális nevelőmunkát, művelést az iskola valósítja meg. Akkor válik valaki a nemzet tagjává, ha a közös erkölcsi célok érdekében elsajátítja a nemzeti műveltséget, az egységes nemzeti közműveltség részese lesz. A herbartizmus individualista célkitűzésével a maga, közösségi erkölcsi célokkal azonosuló és csak abban, illetve az által erkölcsösülő embereszményét állítja.

Az egyes nemzetek az etikai feladatok megoldásával együttesen alkotják az emberiség történelmét, amely tehát nem gazdasági és társadalmi hanem erkölcsi erők produktuma. Az iskola -szerinte- akkor áll a nemzetténevelés szolgálatában, ha az egységes nemzeti nevelés alapján erkölcsi célokat valósít meg.

Kármán egységes nemzeti műveltség-eszméje formájában ugyan nacionalista, de tartalmában a polgári haladó liberális művelődéspolitikai demokratikus vonásokban is gazdag hagyományait képviseli. Művelődéspolitikája Széchenyi és Eötvös gondolataiból táplálkozik, és inkább közelebb áll a liberális nemzeti reform nacionalizmusához, mint az ellenforradalmi korszak neonacionalizmusához. Nacionalizmusának humanus jellege megőrzi Kármánt a jobboldali, szélsőséges hatásoktól és konzerválja liberálisan demokratikus álláspontján.

Egységes nemzeti nevelésének elve fel tétlenül haladást jelent a korabeli feudális, rendi és felekezeti érdekek alapján tagozott neveléssel szemben. Ilyen elvi alapon követelte az iskolarendszer, tanügyigazgatás, a felügyelet és igazgatás egységét és tudományosságát.

Kármán koncepciójában a műveltség a tudományosság, az értelmi nevelés, amelyet ~~ők~~ oktatással azonosít, önálló és jelentős tényezők. A tudományos oktatás megalkuvás nélküli képviselőjeként a nevelés fontos feladatának tartotta a műveltség kialakítását.

A nevelés és oktatás szembeállítása, az oktatás háttérbe szorítása, az irracionális-empirista pedagógia uralomra juttatása már a horthy-fasizmus szembefordulása a kármáni liberális pedagógiával.

Kármán művelődés fogalmát a herbarti merevséggel és arisztokratizmussal szemben demokratikus szelleme hatja át. Helyteleníti és irreálisnak tartja az általános- és szakműveltség fogalmának használatát, - helyette egyéni és közműveltségről beszél, amelynek elemeit egyforma gonddal kívánja ápolni.

Az egyéni képességek megítélésében lehetőséget talál arra, hogy ha burkoltan és közvetve is- de hangot adjon egyrészt az uralkodó osztályok művelődési kiváltságával szemben táplált ellenérzésének, másrészt követelje nemzete minden tagja számára a tehetséget kibontakoztató művelődési egyenjogúságot. Kifejezésre juttatja azt a helynézetét, hogy az oktatás, az értelmi erők kibontakoztatásának minden-
kire nézve egyaránt hatékony és korábban eléggé nem becsül tényezője.

A nevelés eszköz-rendszere kérdésében is lényegesen korszerűbb és szölesebb álláspontot képvisel a meglehetősen egysíku herbarti gyakorlatnál. Nemcsak a tanítást, hanem a játékot és a munkát is fontos eszköznek tartja a nevelésben. Kármán pedagógiájának részletesebb ismertetésétől már csak azért sem tekinthetünk el, mert az - mint a hazai széleskörű herbarti pedagógia megalapozója- többkmint fél évszázadon keresztül a nevelés, az oktatás, a tantervelmélet, de a nevelői szemlélet formálása terén is nagy hatást gyakorolt.

A nevelés célja, Kármán szerint is, az erkölcs kialakítása. Átveszi és megőrzi a herbarti kategória-rendszert ezen a területen is, azonban azt jelentősen átalakítja, tartalmi tekintetben megnevesíti és magasabb szintre emeli. Amíg Herbart a nevelésnek három alapvető funkciójáról beszél a kormányzásról, az oktatásról és a vezetésről, addig Kármán szerint az erkölcsi nevelés vezetésből és fegyelmezésből tevődik össze.

Kármán elítéli a nevelésnek azt a formáját, amely a fékentangonson, a büntetésen, a megtörésen, a gyermeket eredendően rossznak tartó etikai állásponton nyugszik. Az erkölcsnemesítés pozitív eszköz-rendszerének kidolgozását követeli. Elítéli az egyházi nevelésből és a kanti merevségből táplálkozó szemlélet-módot, amely a gyermek természetes élánkségét és csintalanságát nem -mint fejlődő szellemiségének csiráját, hanem mint az emberi gyarlóság jelét fogja fel és annak megtörésére, feltétlen alárendelésére törekszik.

Kármán nem választja el időben egymástól a nevelés funkcióit, mint Herbart, hanem azt a vezetés és a fegyelmezés egységében fogja fel. Amíg Herbart kormányzásával meg akarja törni a gyermek akaratát, addig Kármán a vezetésben a belátás kialakítását hangsúlyozza, a gyermek cselekvési szabadságának biztosítását követeli és azt, hogy a gyermek az erkölcsi követelményeknek és ne az erőszaknak rendelje alá magát. A vezetés nem a gyermeki akarat megtörésével, hanem a nevelést mozgósító, motiváló tényezőivel kíván irányítani, mint pl. a nevelő tekintélyével, a családi élet melegével, az iskolai, a nemze-

ti stb. közösségek tudatosításával.

A vezetés fontos feladata, hogy az életrend célszerű megszervezésével, a jó környezet hatások biztosításával, preventive megakadályozza a hibák elkövetését.

Amíg a herbarti elgondolásban a fegyelmezés csak előkészítő része a nevelésnek, addig Kármánál a vezetésként, a mások által történő irányítást követő lépés, amely az önfegyelmezés, önnevelés felé mutat. A mások által történő nevelést fokozatosan felváltja a fegyelmezés, az értelmes önuralom, az önálló akarat és a meggyőződésből táplálkozó kötelességérzés kialakítása.

A gyermek önismeretét, ítélőképességét csakis saját munkásságával, önnevelésével formálhatja ki. A nevelés során a vezetés így alakul át jóakaró segítséssé, tanácsadássá, amennyiben a nevelt annak szükségét érzi. Ilyen nevelés során feleslegessé válik az erőszak, és Kármán tiltakozik is mindenféle erőszakos büntetési eszköz használatával ellen.

Herbart hatásaként Kármán nem sokat foglalkozott a testi neveléssel, azt csak az erkölcsi és az értelmi nevelés alapfeltételének tekinti.

Kármán is az oktatást tartja a nevelés legfontosabb eszközének, amelynek az a célja, hogy a tanulók ismereteket szerezzenek, tájékozódjanak a világban. Az oktatási folyamatra vonatkozó herbarti kategóriákat e téren is átveszi és népszerűsíti hazánkban a formális fokozatok tanát.

Ugyanakkor amikor Kármán megalapozza hazánkban a tanítási órák felpépítésének formális és mechanikus rendszerét, állást foglal a tanulók öntevékenysége, tudatosságának, aktivitásának és az ismeretek önálló alkalmazásának elve mellett. Sajnos ezek a tanításai nem váltak olyan mértékben általánossá, mint az óra felépítésre vonatkozó formális elvek.

Módszertani elméletét a tanulók életkori sajátosságainak figyelembe vételével alkotta meg, hangsúlyozva a figyelem, a megértés,

és a rögzítés fontosságát.

Nagyon jelentős Kármán tantervi munkássága is. Gimnázium⁹ tanterve az 1883 törvénnyel államivá létt és hosszú évtizedeken keresztül, szinte változatlanul érvényben maradt, mint az első tudományos igényű és komoly pedagógiai megalapozottsággal készült tantervünk. A tantervi koncentrációtól kezdve a kulturtörténeli fokozatok alkalmazásáig Kármán e téren is a herbarti iskola útján jár, bár ez utóbbit az egységes nemzeti kultúra fokozatára váltja át.

Ennek az elgondolásnak a jegyében válogatta ki az egyetemes és nemzeti kultúra olyan értékes és időtálló kincseit, amelyek koráig csak minimális mértékben voltak ilyen értelemben elfogadottak. Az akkori általános szemléletnek megfelelően Kármán gimnáziumi tantervében konzerválódott a humánus műveltség eszméje, továbbra is a klasszikus tárgyaké maradt a vezető szerep, de mint más kérdésekben is, a herbarti formalizmussal szemben a tartalmi szempontokat hangsúlyozta. Felfogása szerint nemcsak az irodalom és történelem, de még a matematika tanítása sem szolgálhatja kizárólagosan a formális képzés céljait.

Elméleti munkásságával, didaktikai, metodikai, tantervi és neveléstudományi állásfoglalásával az egész magyar közoktatásügyre nagy és maradandó hatást gyakorolt. Erdeme, hogy iskoláinkban megkezdődött a tudományosan tervezett tanterveken nyugvó rendszeres és módszeres oktató munka. Eszméi nemcsak a gimnáziumokban, hanem a tanítóképzők közvetítésével a népiskolákban is elterjedtek. A tanítási órák eddigi jobbára csak egyéni tapasztalaton, ösztönösségen alapuló sokrétűsége és bizonytalansága helyébe, egy pszichológiailag és didaktikailag indokolt tudományos megoldást ajánlott, ami az oktatás színvonalának emelkedésében országosan jótékonyan megmutatkozott.

Tankönyvbírálataival és tanácsaival hozzájárult a korszerű hazai tankönyvírás kialakításához.

Kármán a társadalmunkban még nagyon is erősen ható feudális erővel szemben a polgári társadalom lelkes híve; békés, polgári fej-

lődéssel kívánja a haz gondjait enyhíteni, az elmaradást kiküszöböl-
ni és újabb nagyobb szenvedések nélkül /1849/ tehát forradalom nél-
kül "megújítani" a társadalmat. Nem ismerte fel a társadalmat mozgat-
tó alapvető erőket, nem fogadta el a társadalmi osztályok létezését,
nem értette meg az osztályharc szerepét; egységes, egészében polgá-
rosodó nemzet irreális vágya élte. Utópikus elgondolásának így nem
is maradhatott más motorja, mint a nevelés, nem remélhette mástól,
mint az iskolától a társadalmat megújító, egységes nemzeti műveltség
megteremtését.

Kármán feltárta tehát a nevelés társadalmi szükségességét, jo-
gosságát, de ugyanakkor nem volt képes azt a társadalom egészének
szolgálatába állítani .

Sikeresen küzdött a feudális köznevelés ellen, ~~az~~ és ugyanakkor
a haladóbb, de mégiscsak korlátozottan osztályérdekű nemesi-polgári
műveltségesszmény szolgálatába szegődött. Ezért biztosít humánus gim-
náziumában nagy teret a klasszikus tárgyak és különösen a latin nyelv
oktatásának.

Nagy érdeme haladó nemzeti kulturpolitikai örökségünk felkaro-
lása, pozitív pedagógiai értékeink továbbfejlesztése, a feudális és
felekezeti oktatás elleni harca. A herbarti formális fokozatok beve-
zetésével, annak pozitív hatásai mellett is, a tanítási órák felépíté-
ben, a módszerek alkalmazásában - szándéka ellenére ~~is~~ - olyan didakti-
kai formalizmusnak válik elindítójává, amelynek káros hatása pedagó-
giánkban még ma sem szűnt meg teljesen. ~~✗~~

A modern polgári társadalom ipari termelésének és államapparátu-
sának egyre több szakemberre volt szüksége s így a dualizmus korában
a felső oktatás nagyot fejlődött. A pesti mellett három vidéki tudó-
mányegyetem alakult. A kolozsvári /1872/ a debreceni /1912/ a pozso-
nyi /1912/. 1872-ben ~~Műegyetem~~ ^{Me}gyetemmé fejlesztették a Politechnikumot és
még jó néhány főiskola kezdett meg működését: iparművészeti, kép-
zőművészeti, ~~zeneművészeti~~ és állatorvosi és a színművészeti akadémia
Az első világháború előtt felsőfoku intézeteinkben kb. 15 ezer hall-

gató járt /ebből 600 nő/. A felsőfoku szakemberképzést a polgárság szinte teljesen kisajátította. A felsőfoku szakemberképzésünk már a 19. század vége felé magas színvonalat és komoly sikereket ért el nemzetközi tekintetben is.

Az alsó és középfoku szakoktatásunk rendkívül alacsony színvonalon állt, amelynek országunk gazdasági elmaradottsága és a feudális kötöttségek voltak az okai. Az alsófoku szakmai oktatás teljesen korszerűtlen volt. Az ipari és kereskedelmi tanulók /az u.n. inasok/kötelező oktatását az 1884-es ipartörvénnyel rendelték el. A törvény intézkedett arról, hogy a községek kötelesek legalább 50 tanonc esetén iparos-tanoncsiskolát szervezni, ahol a tanoncnak inasévei alatt járnia kellett. Az ipari tanulóiskolában, vagy az inasiskolában hetenként kétszer volt oktatás, munka után délután 5-8 óráig. Ez a túlszűfolt iskolákban napi 10-12 órai munka után folyó esti oktatás, a tanulók fáradtsága, de a színvonal nélküli oktatás miatt is alig eredményezett többet a semminél.

A szakközépiskolai oktatásról intézményesen nem gondoskodtak. Néhány felső ipariskola és kereskedelmi iskola működött csak 2-3 osztállyal, a mezőgazdasági szakoktatást pedig teljesen elhanyagolták.

Az alacsony színvonalu képzés mellett viszont nagy gondot fordítottak az erkölcsi és világnézeti nevelésre. A vallás-erkölcsi nevelés céljaként alázatos, engedelmes, a társadalmi rendet és a magán-uralajdot elfogadó ifjúság nevelése szerepelt. Az osztálybékét hirdették, és ugyankor nacionalista szellemben a nemzetiségek lenézésére és a szocialista eszmék elleni elfogultságra neveltek.

A dualizmus közoktatásügyének egykorú bírálata.

Az ellenzék közoktatásügyi követelése

A 19. század második felében kialakult hazánkban a polgári köznevelés és ez a körülmény még a század 50-es éveéhez viszonyítva is nagy előrehaladást jelentett. A visszahuzó társadalmi erők és hagyományok, de a gyors fejlesztés következtében is köznevelésünk mind

szervezeti, minő az alkalmazott módszerek és a nevelés szelleme tekintetében nem volt egészében korszerűnek és kielégítőnek mondható. Ezért a haladó sajtó és kiemelkedő kulturpolitikusaink, valamint a parlamenti ellenzék, különösen a munkásmozgalom keményen bírálta a kormányzat közoktatási politikáját.

Kossuth Lajos egy 1868-ban írt levelében kétségbecsújtőnek nevezte köznevelésünk helyzetét. A művelődést közügynek tartva ellenezte a felekezetek oktatási monopoliumát, állami, kötelező és ingyenes népoktatás jelentőségét hangsúlyozta.

Schwarcz Gyula nagy művelődéspolitikusunka liberális ^{polgárság} szemszögéből bírálta Eötvöst és a kiegyezésből táplálkozó közoktatásügyet. Kossuth-hoz hasonlóan ő is úgy vélte, hogy a demokratikus állami élet megteremtésének alapfeltétel a népművés. Az iskolákat azonban nem a községeknek, hanem az államnak kell felállítania és fenntartania. Sürgette a középiskolai és a felsőfoku oktatás reformját is.

Táncsics Mihály a kiegyezés után, mint országgyűlési képviselő hirdette, hogy a közoktatás gyökeres reformjára van szükség, amelyre vonatkozó javaslatait 1871-ben benyújtja ^{ott} az országgyűlésnek. A tanügy és a vállásügy elválasztását az iskolák államosítását, a hitoktatásnak az iskolából való kiiktatását az oktatás ingyenességét, a szegény sorsú tanulók anyagi megsegítését követelte, de a leánynevelésről és a felnőttek oktatásáról is kívánt gondoskodni. A közoktatás alapvető kérdéseit átfogó javaslatait az országgyűlés nem méltatta komoly figyelemre és nem tárgyalta meg.

Táncsics mint az 1868-ban megalakult Általános Munkásegylet elnöke is képviselte és kifejezte a szervezkedő munkásság művelődéspolitikai elveit. A Munkásegylet követeléseit között szerepeltek a népiskolák fejlesztésének, a világi iskolák megvalósításának, az iskola és az egyház különválasztásának jogos és korszerű kívánalmait.

A munkásmozgalom sajtója gyakran bírálta a közoktatás szomorú állapotát, elmarasztalta a tőkés államot, mert az állam jövedelmét hódító háborukra, fényezésre, felesleges beruházásokra, kaszárnyák

és börtönök építésére költi iskolák helyett.

Hosszas üldöztetés után 1880-ban alakult meg a Magyarországi Általános Munkáspárt, amely már a marxizmus osztályharcos elveit vallotta, összefoglalta a munkásság köznevelési törekvéseit és a választ magánügynek nyilvánította. Foglalkozott a tanoncok nevelési kérdéseivel és kifogásolta, hogy a dolgozók által fenntartott iskolák a tőkések érdekeit szolgálják. A munkáspárt feloszlata után ismét csak a munkás sajtó adott hangot a dolgozók bírálatának és érdekeinek. Követelték az iskolahálózat kiszélesítését, az oktatás színvonalának emelését, korszerű, tudományos és társadalmi ismeretek oktatását, rámutattak az oktatás polgári osztályjellegére, követelték a népiskolai törvény végrehajtását, sőt annak az álláspontjuknak is hangot adtak, hogy a népoktatás megvalósításának előfeltétele a társadalmi rend megváltoztatása, amelyet azonban akkor még demokratikus reformokkal /pl. ált. választójog/ gondoltak megvalósítani. Ezek a követelések arra mutatnak, hogy a magyar munkásmozgalom jól ismerte a hazai és külföldi közoktatási viszonyokat és törekvéseket. Nem látták azonban, hogy az ingyenes oktatásnak minden iskolatípusban való követelése tulajdonképpen az uralkodó osztály számára előnyös, és nem ismerték fel az oktatás és a termelő munka összekapcsolásának jelentőségét.

1890-ben megalakult a Magyar Szociáldemokrata Párt, a magyar proletariátus első tömegpártja. Az alakuló kongresszus a hazai viszonyok alapos ismeretében kidolgozta a munkásmozgalom közoktatási programját. Afenti követelések mellett ragaszkodott a tankötelezettségi korhatár felemeléséhez. A Népszava, a párt lapja, rendszeresen cikkezett, a köznevelés, főleg a népoktatás problémáiról. Felvilágosította a dolgozókat, hogy a kormány a népiskolákat szándékosan elhanyagolja, ugyanakkor a középiskolákat nagy összegekkel támogatja, mert érdeke, hogy a nép tudatlan maradjon. A munkás sajtó leleplezte a nemzetiségek kulturális elnyomását, kiemelte, hogy a nemzetiségek szembeállításának az a célja, ha a dolgozók figyelmé-

nek elterelése a kizsákmányolásról és az osztályharcról.

A munkásmozgalom szívesen küzdött az ifjúmunkások és a tanoncok nagyon nehéz helyzetének megjavításáért. Követelte, hogy munkaidejüket csökkentsék, a testi fenytéket tiltsák el és terjesszék ki a tankötelezettséget a 16. életévig, vezessék be számukra a napé-pali oktatást. Az ország figyelmét ráirányították a közoktatásügyre erre a legelhanyagoltabb területére, ahol radikális változásokat kívántak bevezetni.

A haladó értelmiség és a radikális polgárság kiváló képviselői is bíralták a kormány művelődéspolitikáját. Az értelmiség fiatal tagjai a Galilei-körben egyesülve korszerű ismeretterjesztő előadásokat tartottak a munkásoknak. Irodalomból, történelemből és így iparkodtak az iskolai oktatás korszerűtlen tananyagát és szemléletmódját ellensúlyozni.

A 20. század elején a radikális polgárság is helytelenítette már a kormány kulturpolitikáját és folyóírataiban rendszeresen foglalkozott a kérdés reformjával. Nagy visszhangot keltett az u.n. szabad oktatással foglalkozó pécsi kongresszus, ahol 1907-ben kemény bírálat érte közoktatásunk klerikális szellemét, konzervativizmusát, antidemokratizmusát a tananyag tudománytalanságát. Az igazi népi érdekeknek adtak hangot azok az ellenzéki álláspontot képviselő költők és írók is, akik a köznevelés kérdéseit közelebbről ismerték. Országos közérdeklődés középpontjába került Gárdonyi Géza és Benedek Elek tevékenysége, akik könyveikben saját folyóírataikban sőt a képviselőházban^{is} bátran hangot adtak elítélő véleményüknek. Kiméletlenül és bátran bíralták a nép érdekeit elejtő kulturpolitikát. Harcoltak a nevelők erkölcsi és anyagi megbecsülésének fokozásáért, a pedagógusok összefogásának és közös érdekvédelmének gondolataért, az egész magyar köznevelés korszerűsítéséért. Ugyanakkor leleplezték a polgári művelődéspolitika népellenességét és elvtelenségét.

A 20. század elején nem történt jelentős változás a népoktatás terén. A népiskolák 1905-ben új tantervet kaptak, amelyekben jobban

érvényesült az életre nevelés és a gyakorlati foglalkozások nagyobb teret kaptak: A korszerű termelésben szükséges tudományos ismeretanyag azonban kimaradt a tantervből, a vallásos világnézet uralma pedig változatlanul fennmaradt. A fokozódó osztályharc és a nemzeti-ségek erősödő ellenállása következtében még jobban urrá lett közoktatásügyünkben a klerikalizmus és a szélsőséges nacionalista, szoviszta szellem. A szociális eszmék terjedésének megakadályozás érdekében a burzsoazia szempontjait képviselő kormányzat a közoktatásügyet egyre jobban kiszolgáltatotta a hivatalos közoktatási politikát támogató egyháznak. A tömegek nyomására a kormányzat 1908-ban mégis kimondotta a népoktatás ingyenességét. Jellemző népoktatásunk helyzetére, hogy 1910-ben a népiskolák 3/4 része még felekezeti, döntő többsége osztatlan, 70 %-a pedig egytanítós. A tananyag tudománytalan, egyoldalúan vallásosjellegű és az iskolakötelezőkorú gyermekek 1/5 része beiskolázatlan maradt. A polgári kormányzat merev, pusztán csak osztályszempontjaihoz ragaszkodó kulturpolitikája és a széles társadalmi rétegeket mozgósító jogos és korszerű művelődési igények ellentéte az első világháború előtti időszakban rendkívüli mértékben megerősítette a közoktatáspolitikai törekvéseket.

A népoktatás ügyét ekkor is a munkásmozgalom viselte szíven leginkább. A Magyar Szociáldemokrata Párt rendszeresen foglalkozott kongresszusain a közoktatásügy kérdéseivel. A munkás sajtóban különösen Somogyi Béla és Kunffy Zsigmond éles és helytálló bírálatai korszerű javaslatai jelentősek a művelődésügy alapkérdései tekintetében. Leleplezték a polgári közoktatásügy egyoldalú osztályjellegét, küzdöttek a felekezeti oktatás a klerikalizmus ellen és követelték az iskolák államosítását. Az oktatás tartalmi kérdéseit is alaposan feltárta a szociáldemokrata sajtó. Bírált a tantervek vallásos, nacionalista beállítottságát, korszerű természettudományos oktatást és demokratikus szellemű nevelést követelt. Felismerve a műveltség felvilágosító szerepét, annak a munkásság forradalmi harca szempontjából is nagy jelentőséget tulajdonított.

A század első évtizedeiben a polgári radikális mozgalom is egyre inkább hallatta szavát a közoktatásügy megreformálásáért. A műveltség terjesztésével ki akarták küszöbölni a klerikális szellemet a feudális csökevényeket és az egész közoktatásügy államosítását követelték. A szakiskolák számának gyarapítására és a nők művelődésbeli egyenjogúsítására is gondoltak. A felsőoktatás számára teljes tan-szabadságot kívántak. A szociáldemokraták és a polgári radikálisok a magyar közoktatáspolitikára teljes megváltoztatására, korszerűsítésére, az analfabétizmus megszüntetésére és a termelés színvonalának felemelésére érdekében a dolgozók minél szélesebb rétegeinek tudomá-nyo szintű képzésére törekedtek.

A nagyipari termelés egyre műveltebb és képzetebb munkásokat igényelt. Ennek következtében már a burzsoázia egyes rétegei is elégedetlenek az iskolai oktatás eredményeivel és korszerűsített álla-mi iskolarendszert sürgetnek. Felmerül a 8-osztályos népiskola, a kétéves továbbképző iskola, a polgári iskola, a gimnázium és a kor-szerű szakiskolák kérdése, egy szóval az egész iskola-rendszer reformja. Ez a terv nem szüntette volna meg az iskola-rendszer szűkítá-sjellegét, megvalósítása mégis előrelépést jelentett volna. A tanító-képzés színvonalának emelése céljából felmerül az akadémiai szintű képzés terve is, de ez sem valósulhatott meg.

A munkás sajtó és a haladó polgárság képviselői sokat fogal-koztak a középiskolák problémáival. Mind a munkásosztály, mind a polgárság elégedetlen volt a gimnáziumi oktatással, hibáztatták el-maradt nevelési elveit is, s kifogásolták a képzés színvonalát. Fő-leg a munkás sajtó látta világosan, hogy az 1883-as tanterv alapján működő iskolák feudális koncepcióját az élet már túlhaladta. Felis-merték, hogy a régi általános műveltség eszményének a modern termé-szettudományokkal történő kiegészítése tovább már nem odázható el. A természettudományos ismeretek és a gyakorlati készségek a hagyo-mányos klasszikus nyelvek és tudományok objektív szintézisét maga az élet követelte. Világossá vált, hogy a társadalom igényei és a gim-

názium célkitűzése és anyaga között ellentét áll fenn. A latin nyelv és a humánus tudományok csorbíthatlan további fentartásának és egykorlatilag is jól hasznosítható természettudományos műveltség álláspontjának küzdelme mögött tulajdonképpen társadalmi szempontból haladó és konzervatív erők ellentéte húzódik meg. A korszerű természettudományos világszemlélet kialakításáért folyó küzdelem éle az elavult általános műveltség eszménye és a "keresztény-~~és~~ nemzeti" szellem uralma ellen irányult. Egyre inkább megerősödött az a vélemény, hogy a gimnázium reformja csak az egész magyar közoktatási szervezet korszerűsítésével egyetemben valósítható meg. Az erős társadalmi nyomás hatására, a kormányzat végül is kénytelen volt foglalkozni a gimnázium korszerűsítésével, a kérdés megoldását az első világháború kitörése azonban megakadályozta.

Az iskolaügy elmaradottsága a nevelők anyagi és társadalmi megbecsülésének hiánya leginkább a tanítókat sújtotta, ezért az elégedetlenség és a forradalmi szervezkedés is az ő körükben a legszélesebb. Folyóíratuk az Uj Korszak egységes táborra kovácsolta a ~~haladóért~~ ^{haladó} korszerűsítésért küzdő pedagógusokat. Megalakult a Magyarországi Tanítók Szabad Egyesülete, amely összefogta a haladó gondolkodású nevelőket és megfogalmazta korszerű iskolapolitikai igényeiket. A nevelők jogos anyagi és társadalmi megbecsüléséért vívott harcában egyre jobban balra tolódott, a demokratikus jogokért vívott küzdelem részeként együtt haladt a munkásosztállyal. A szociáldemokratákkal közös nagygyűléseket szerveztek. Elnökük Czabán Samu a kor egyik leg~~haladóbb~~ gondolkodású pedagógusa bejelentette, hogy a tanítóság az eddigi eredménytelen lojáltsága helyett a rendszer megbuktatása céljából a politikai harcot választja és küzdeni fog a nép és tanítóellenes kormányzat ellen. A kultuskormányzat erőszakos intézkedésekkel és a felekezetek támogatásával közömbösíteni igyekezett a tanítóság immár forradalmi hangulatát, és a tanítóegyesületek képviselőiből összehívott egyetemes tanítógyűlés sikerét. A jogos és korszerű követelések elutasításának látszat/sikerével párhuzamosan azon

ban még inkább balra tolta a nevelők álláspontját. A pedagógusoknak a munkásosztállyal a Szociáldemokratákkal együtt vívott politikai harcai elősegítették társadalomsezméletük fejlődését, közelítve őket a forradalmi eszmékhez és erőkhoz, előkészítette konstruktív magatartásukat a közeledő Tanácsköztársaság idejére.

A századforduló reformpedagógiai törekvései, és az imperializmus korának polgári pedagógiai elméletei

A burzsoázia művelődéspolitikáját már a kapitalizmus klasszikus korszakában is nagyban befolyásolta az egyre jobban öntudatosodó munkásosztály növekvő ereje. A századforduló táján az imperializmusba hajló kapitalizmus korában különösen kiéleződött a burzsoa osztályelnyomása a munkásosztály ereje és tiltakozása viszont robbanásig feszítette az ellentéteket. A forradalomtól tartó uralkodóosztályok a neveléstől remélték uralmuk további fenntartását. A köznevelés hatékonyságának fokozásával akarták növelni az iskolázás ideológiai, világnézeti hatását és a szocialista eszmék elleni agitációját. Iskola-rendszerüket mint művelődési monopóliumuk biztosításának jól bevált eszközét tökéletesíteni akarták, hatékonyabbá akarták tenni, hogy még eredményesebben terjeszthesse a polgári eszméket és még sikerebben fogadhassa el a dolgozókkal a burzsaa erkölcsöt.

A polgári reformpedagógiai törekvések mögött ott állt követelő erőként a modern nagyipari termelésnek a dolgozókkal szemben támasztott magasabb igénye. Természettudományos, technikai ismeretek~~re~~ és színvonalas gyakorlati képességek nélkül a nagyipari termelést már nem lehetett versenyképesen továbbfejleszteni. A hagyományos kultúrát nyújtó, élettől távol álló és pusztán elemi műveltséget adó iskolák elavultak, nem elégítették ki a polgárság gazdasági érdekeit.

Új igényeket támasztott a neveléssel szemben és reformokat követelt a haladó polgárság és a munkásmozgalom is. A tanulók életrenevelését, személyiségük sokoldalú kialakítását érdekeik figyelembe vételét szorgalmazták egyre nagyobb erővel.

De nem lehetett tovább elodázni már a pszichológia, a gyermeklélektan és a szociológia tudományos eredményeinek gazdagabb alkal-

mazását sem a gyakorlati- oktató-nevelő munkában. A polgári pszichológusok nagy propagandát fejtettek ki olyan irányba, hogy a gyermekek fejlettségét, életkori sajátosságait a pedagógiában fokozottabban vegyék figyelembe, a nevelés központjába a gyermek álljon, a nevelés a gyermekből induljon ki.

A századforduló körül e sok tényező együttthatójaként nagyfokú elégedetlenség jelentkezett az iskolákkal szemben.

A nevelés és társadalom ellentmondásait a polgárság természetesen a fenálló társadalmi rend keretein belül iskolareformmal és nyilvánvalóan nem társadalmi reformokkal kívánta megoldani. A burzsoa iskolarendszer és nevelés ellen csupán a forradalmi munkásmozgalom folytatott következetes harcot. Ebben az időben lényegében két fel fogás küzdött egymással pedagógiai téren: a különböző alapjában véve egységes burzsoa irányzatok, és a forradalmi munkásosztály kapitalizmus-ellenes, 1917 után pedig egyre inkább szocialistává váló kulturpolitikai és pedagógiai álláspontja. A régi iskola megjavítására irányuló küzdelemben részt vettek olyan pedagógusok, akik Rousseau és Pestalozzi szellemében nemcsak indokok alapján munkálkodtak az iskolai munka megjavításáért, és olyan reformerek is, akik az imperializmus érdekeinek szolgálatában akarták átalakítani az iskolákat. Az "új iskola mozgalma" a régi iskolával való teljes szakítás vágya hozta létre. A régi iskolát magoló, - vagy könyviskolának nevezték. Elvetették a régi iskola tantervét, óratervét, a korholást-, a büntetést helytelen eszközöknek tartották, ^{kifogásol-} ~~helytelenítették~~ a nevelő aktivitását és a növendék passzív, öntevékenységet mellőző magatartását, a túlzó intellektualizmust stb.

Az imperializmus korának burzsoa pedagógiai rendszere között megtalálhatók a konzervatív irányzatok is, valamint az oktatás elméletének és gyakorlatának teljesen új elgondolásai is.

A konzervatív irányzatok közül még sokáig hatott a herbartizmus. Didaktikájának a tanóra felépítésére vonatkozó megállapításai ellen ma is folyik a harc.

A kulturpedagógiai irányzat szerint a nevelést az egész kultúra keretében kell vizsgálni, mint annak szerves részét. Ez az irányzat egyrészt a szellemi kultúrának az anyagi kultúrától való függetlenségét és azzal szembeni elsődlegességének idealist, burzsoa álláspontját képviseli, másrészt azzal, hogy a tényleges nevelést a kultúra képviselőitől, fenntartóitól (burzsoa állam, egyházak, intézmények, kiváló egyedek) teszi függővé, a nevelést továbbra is az uralgó osztályok műveltségi kiváltságaként akarja konzerválni.

A morál-pedagógiai irányzat a herbarti intellektuális képzéssel szemben, erkölcsi alapon, az akarat nevelésének elsőbbségét hangsúlyozta. Fő képviselője Foerster az akaratnevelést vallás-erkölcsi igazságok gyakorlásával véli megoldani úgy, hogy azokat a tanulók élményeivé váljanak. Erre a feladatra nagyon jónak tartja az ifjúság önkormányzatait, egyesületeit. Ez az irányzat a felekezeti szempontú nevelésnek leplezett modernebb változata csupán és a burzsoázia érdekeinek megfelelő erkölcsöt képviseli.

A személyiség pedagógiája a herbarti módszereskedéssel szemben a pedagógus személyiségének, nevelőhatását emelte ki és a tanulók egyéni tulajdonságainak kifejlesztését szorgalmazta. Az imperialista társadalom ellentmondásait leplezve, azokat csak szubjektív érzéseknek minősítette, amelyek az igazi személyiség kialakításával megszűnnek. Az ilyen nevelés a polgárság eszméi, ideológiai megerősítését szolgálta, másrészt a dolgozók gyermekeinek osztályától való elidegenedéséhez vezetett, a polgári társadalommal szolidáris személyeket kívánt formálni.

A személyiség pedagógiájának egyik legnagyobb alakja Gaudig nacionalista is. Szerinté a személyiség nevelésével már a gyermekben ki kell alakítani a német nép vezetői igényét. Így ír: "Németnek lenni annyit jelent, mint személyiségnek lenni."

A századforduló táján sokkal nagyobb hatást gyakoroltak a reformpedagógiai irányzatok, amelyek közül az oktatás új koncepcióival, a neonaturalista, a kísérleti, a szociológiai és egyéb pedagó-

giai irányzatokkal foglalkozunk.

Az oktatás új koncepciói

A 19. század végén és századunk elején a sokféle reformpedagógiai törekvésből elterjedtsége és nagy hatása révén különösen az u.n. "új iskola"-mozgalom emelkedett ki. Ennek a mozgalomnak céljaként a burzsoázia az iskolát a gazdasági versenyre való hatékonyabb előkészítés szolgálatában kívánta állítani. A bér munkások képzése érdekében a munkának, a munkára nevelésnek az aktivitásnak akartak nagyobb teret biztosítani. Felújították a gyermeki autonómiája vonatkozó Rousseau-i nézeteket és a nevelésben helyet akartak biztosítani az új burzsoa pszichológiai és filozófiai kutatások eredményeinek is.

Az új iskolai törekvéseken belül jelentős szerepet játszott az u.n. Munkaiskola mozgalom. Ez az irányzat a skandináv államokból indult ki, eredetileg a gyermekek kezűgyességének fejlesztését szolgálta a lehanyaglott háziipar fellendítése érdekében. A nagyipari termelési mód idején a kézimunka oktatás természetesen a bér munkások képzésének eszközévé vált. Hamarosan nyilvánvalóvá lett a kézimunka, a szülőjé nagy értéke a sokoldalú embernevelés szempontjából. Felismerték a kézimunka általános embernevelő jelentőségét. Az iskolai oktatásban nagy jelentőséget biztosítottak a tanulók manuális tevékenységeinek, a műhelymunkának, amely a nyugati államokban ma is így van. A tanulók kezűgyessége ezáltal sokat fejlődik ugyan, de ezek a műhelymunkák nem vezetnek el a modern, nagyüzemi formák között végzett termelő munkához.

A munkaiskolai mozgalomból, a szülőjéből fejlődött ki a művészeti nevelésre irányuló törekvés is. A gyermekek egyszerű kézimunkája vezetett el a teremtő alkotásoknak művészetekkel rokon formáló hatásának megértetéséhez. Ez a felfedezés fordította az iskolai oktatás figyelmét a művészi képességek fejlesztésének eddig teljesen elhanyagolt lehetőségeire és fontosságára. Ez a felfedezés az anyanyelv és a készségi tárgyak oktatásának tartalmában, különösen pedig metodikai kultúrájának fejlődésében jelentős. ~~Jelentősen~~ fokozódott

a humánus tárgyak, főleg az irodalom művészi nevelőhatásának kiaknázására irányuló törekvés, a sematikus oktatási módszereket /pl.rajzban minták lemásolását/ egyre inkább felváltották az alkotó képességek~~et~~ fejlesztő eljárások. A népdalt, a népi táncokat, a gimnasztikát, a színjátszást és az alkotó tevékenység számos más elemét a művészeti nevelés szolgálatába állították. Ugyanez a feladat kapott helyet a szakköri és az iskolán kívüli munkában ~~is~~ és a tehetséges tanulókkal való egyéni foglalkozásokban is.

A munkaiskola elv többféle felfogása ismeretese. Vanak olyan törekvések, amelyek a manuális munkát külön tárgyként vezetik be, mások inkább az összes tárgyak oktatásában lehetőség szerint megvalósítandó általános elvként fogadják el, de olyan értelmezés is ismeretes, amely minden önálló tevékenységet azonosít a munkáltatás elvével.

A munkaiskola mozgalom kiváló képviselője Kerschensteiner György /1854-1932/ az állampolgári nevelés követelményeiből indult ki és annak rendelte alá a munkaiskolával kapcsolatos elgondolásait

Nevelése céljának olyan állampolgár formálását tekinti, aki nemcsak ismeri jogait és kötelességeit, hanem teljesíti~~tt~~ is azokat, még pedig nem egyéni, hanem állam^a, közösség~~állama~~ érdekeinek szempontjaitól indíttatva. Az állampolgári nevelés tehát egyben jellemnevelés is. Kerschensteiner, mint reformpedagógus első sorban nevelési kérdések megoldásával foglalkozik. A jellemzépzés~~x~~ szerinte nem gondolatközlésből, hanem munkából indul ki. Az iskola feladata, hogy az erkölcsi belátást cselekvéssé érlelje. Legnagyobb jelentőségűnek azt a munkaközösséget ~~tekinti~~ tekinti, amelyben a tanuló él. Itt tanulja meg a közt szolgálni, magát a közösségnek önként alárendelni, így fejlődik ki felelősségérzete, így nevelődik a közösség szolgálatára. Ennek a nevelésnek feltételei a közös munka és munkamegosztás, az önkormányzat. Az önkormányzat, ahol felnőtt feladatokat kell a tanulóknak vállalniuk, mások érdekében szolgálatokat kell végezniök, miközben kifejlesztik magukban legfontosabb állampolgári^m erényeiket.

Kellékei pedig a tanműhelyek, és a laboratóriumok, ahol azonban nem a munkamozzanatok megtanulása a fő feladat, hanem az emberi és az állampolgári nevelés. Így válik a munkaiskola-elv Kerschensteiner állampolgári nevelésének fő eszközévé.

Az állampolgári nevelés sikerének vannak külső és belső feltételei. Külső tényezőkön a társadalmi viszonyokat érti, amelyek megfelelnek a tőkés társadalom osztályviszonyainak, bár ő államát az osztályérdek feletti állam téves eszméjére építi. A tőkések műveltségi monopóliumát is fennakapja tartani ugyanakkor a dolgozókkal való jó viszonyt hangsúlyozza és tehetséges fiaik előtt nem akarja elzárni a továbbhaladás útját. Ez a kompromisszumos álláspont a burzsoa hatalomhoz való ragaszkodásának és ugyanakkor a munkásosztály hatalmas erejének reális felismerésén nyugszik. ²Az ³osztálybéke ¹Mála, mint a burzsoa további osztályuralmának kívánatos eszköze szerepel.

A belső tényezők közül legfontosabb a két alapvető ösztön: az egoizmus és az ~~el~~truizmus helyes viszonyának kialakítása. Ez az állampolgári nevelés feladata. Osztályálláspontja alapján a nevelés kérdéseiben sem fogadja el a mindenkire egyaránt kiterjedő azonosság elvét.

A nevelésnek autonóm és heteronóm útját ismeri. A nevelés történhet belátás útján, amelyre azonban csak a magasabb szellemi szinten állók, az állam jövője vezetői, képesek. Itt alaposan ki kell használni a természettudományos tárgyak és a matematika képességfokozó erejét a magas intellektus nevelése érdekében. A nagy tömegek állampolgári nevelésekor azonban nem választható ez az út. A nagy tömegek nevelésében, Kerschensteiner szerint, nem lehet a belátásra, vagyis az értelmi nevelésre alapozni, hanem ^{azt}csak ^{is}szorgalmas, becsületes munkáraneveléssel, kötelességteljesítésre való készség és szolgálatkészség kialakításával lehet megoldani. Ugy véli, hogy a tömegek nevelése eredményesebb, ha az nem belátás, hanem külső, idegen akaratnak való feltétlen engedelmességre szoktatás útján történik. A jóra irányuló akarat kialakításának a tömegeknél legfőbb eszköze

a munka, a magasabb osztályoknál pedig a tudományos ismeretnyújtás. A dolgozókat tehát manuális és közösségi termelőmunkával képzik a népiskolában, az uralkodó osztály tagjait szellemi munkára, irányításra képzik a középiskolákban. Az ilyen állampolgári nevelés eredményeként az dolgozók az állam kormányzásának nagy részét önként átengedik a tehetségesebb, értelmileg képzettenebb kisebbségnek. A kerschensteini reakciós kultúppolitika kettőssége így fejeződik ki az állampolgári nevelésben.

A nagy tömegeket nevelő népiskolákat Kerschensteiner munkaiskolává kívánja átalakítani, ahol a tanulók tevékenységét a termelő munkával hozzák kapcsolatba, bevezetik a tanulókat a fizikai munkába, hasznos állampolgárokká nevelik őket. A dolgozók képzését fizikai munka felhasználásával akarja megoldani. Nemcsak készségeket, hanem lehetőleg ismereteket is ^a tantárgy természetének megfelelő munkával szerezzék meg a tanulók. Így a régi tanulóiskola munkaiskolává válik, hiszen az elmélethez is a gyakorlati munkából jutnak el a fiatalok. Ismereteket nemcsak könyvekből, hanem sokkal inkább gyakorlati tapasztalatok útján szereznek. Az ipari, kereskedelmi és mezőgazdasági irányú továbbképző iskolákban komoly gyakorlati és elméleti szakmai képzésen keresztül szélesítette ki Kerschensteiner az állampolgári nevelést, iskolai munkaközösségek felhasználásával. Így vált a munkaiskolai didaktika a kerschensteini emberformálás eszközevé.

Kerschensteiner a munkaiskolát nem akarja mindenki számára egyetemes, általános műveltség alapjait adó iskolává tenni, még csak egy bizonyos szakmára való előkészítés eszközevé sem, hanem olyan iskolát követel, amely a tökéletes termelés érdekében minimális tudást, fejlettségi szakmai készségeket, szorgalmas és szolgálatkész munkásifjúságot képez.

Kerschensteiner a középiskolában is megvalósítja a munkaiskola elvét, bár itt már egészen már a módszer. A középiskolában nem a manuális munkával történő nevelés a lényeges, a műhelyeket felváltja

laboratóriumi munka, az oknyomozó tevékenység, hiszen itt az állam jövő vezetőit szellemi hivatásukra készítik elő, amelyhez tudás, ekzakt gondolkodás szükséges. Ennek érdekében hangsúlyozza a realitások fontosságát. A munkaiskolai módszerekben itt az a különbség, hogy az alkotó munka magasabb szinten folvik és egyre inkább a tudományos problémamegoldás és kutatás formáját veszi fel. Az ilyen középiskolai fokú munkaiskolának az önálló szellemi munka, a laboratóriumokban folyó kutatómunka, már jellemzőbb jegye, mint az önálló fizikai munka. Az ilyen magas szintű szellemi tevékenység jellemformáló hatása, képző ereje intellektuális sikon azonos a manuális munkáéval. A természettudományos tárgyak és a matematika formális képzőerejét azonosnak véli a humánus tárgyakéval, tartalmilag pedig hasznosabbnak tartja. A tankönyvi tanulást háttérbe szorítja. A természetudományok értékét módszereikben találja meg, ahogyan a tanuló a problémákat felfedezi és megoldja.

A legfelsőbb osztályokban Kerschenteiner a gyakorlati oktatást teljesen kikapcsolja és helyüket a gyakorlati munkából következő, szellemi problémák foglalják el. Az általános és szakmai képzés szintézisét végső fokon Kerschenteiner az általános javára és hangsúlyával oldja meg.

~~Fontosnak tartotta~~
~~Hangsúlyozta~~ a képzés sokoldalúságát és annak a tanulóknak egyéniségi képességéhez való alkalmazkodását. Ezért 9-osztályos gimnáziumában nyelvi- történelmi, természettudományos és technikai irányú szakosításra gondolt. Didaktikájának nagy értéke, hogy küzd a túlterhelés ellen amit a tantárgyak számának csökkentésével, ugyanakkor az iskolatípusnak megfelelő tárgy hangsúlyozottabb, inkább indítékokat adó oktatásával kíván megoldani.

A felsőbb osztályokban a tanulók szabad művelődési igényének kielégítése érdekében fokozta a választható tárgyak számát.

Értékes megállapítása az is, hogy az állampolgári érzület kialakítása állampolgári feladatok szintjén, cselekvés útján oldható meg. Didaktikájában az oktatás erkölcsi és állampolgári eszménye kialakítására

kítását formálja, amelyet tartalmi hibái ellenére is, méltányolni kell.

Kerschenstiner az imperializmus korának kiemelkedő pedagógusa, kultúrpolitikájának és munkaiskolájának reakciós osztályjellege szembevetendő. Ugyanakkor a burzsoa keretek között folyó termelőmunka pedagógiai felhasználásának nagy lehetőségeit feltárta és a gyermekek neveléséről sok értékes megállapítást tett.

Az amerikai Dewey /Dyui/ 1859-1952 pedagógiájának középpontjában is a munkával nevelés-elve áll. Az élet lényegének a cselekvést tartja filozófiája a pragmatizmus, a cselekvés filozófiája, /pragma görög szó = cselekvés/ a nevelés célját is a cselekvésre nevelésben látja. Szerinte a tanítás alapját nem tudományos ismeretek elsajátításán, hanem a gyermekek cselekvése, önálló tapasztalattal szerzésére és gondolkodásra nevelése képezi.

Ennek a pedagógiai koncepciónak a szellemében az iskola hagyományos módszertana Deweynél ^{és követőinél} teljesen átalakult. Tantervek és tantárgyak helyett a tanulók csoportjai hetes, vagy hónapos ~~tervek~~ alapján /a projekt szó tervet jelent/ életszerű gyakorlati feladatokat, összetett élethelyzeteket oldanak meg. Ugy vélik hogy ezzel a módszerrel a gyermek hajlamai akadálytalanul kibontakoznak. A pedagógus vezetésével és irányításával folyó szervezett oktatás, ^{tervszerű} ¹ ⁴ ² ⁵ ⁶ az ¹ közös ismeretek feldolgozása helyébe a tanulók ² öntevékeny munkáját állítják, a pedagógust pedig passzivitásra ítélik. Az iskolák az élettel, a tanulást a munkával azohosnak tartva a tanítás hagyományos formáit akadályoknak látva a régi típusú iskolák elhalásának elvét hirdették. Dewey szerint a hagyományos iskolában kevés lehetőség nyílik arra, hogy a tanulók dolgozhassanak, cselekvően kutathassanak, nincsenek műhelyek, laboratóriumok, ezért a kézimunkát helyezte az iskolai élet középpontjába. A manuális munka három csoportjának biztosított helyet: textil és ruházati ipar, kisipari fa- és fém munka, és a konyhai munka társadalomtörténetileg kifejlődött formáinak, ami által ~~úgy véli~~ az iskola a társadalom közösségi életének

természetes részévé alakul át. Egyes munkaformákat Dewey a társadalom fejlődési folyamatának tipusaiként fogja fel, amelyek megismertetik a gyermekkel a közösségi élet alapvető szükségleteit. Az emberiség termelő munkájával jutott el társadalmi és politikai fejlettségének mai szintjére. A gyermekeket a fenti alapvető iparágak történeti fejlődésén kell tehát végigvezetni ahhoz, hogy ezt a fejlődést értékeljék, és ennek majd részeséivé is váljanak. A tanulók a textilipar történeti fejlődését a következőképpen dolgozzák fel: először a textilipar nyersanyagait, a lent, a gyapot növényt, a gyapjút vizsgálják meg ipari felhasználhatóság szempontjából. Majd szálakká dolgozzák fel ezeket és összehasonlításokat tesznek ~~azok~~ feldolgozásuk és felhasználhatóságuk tekintetében. Ők maguk újból feltalálják a feldolgozáshoz szükséges gépeket /gyapjútűsülő/, azokat a tökéletesítéseket is, amelyek a mai modern textiliparhoz vezetnek. A történeti fejlődésnek ehhez a konkrét vizsgálásához beszélgetések, növénytani, földrajzi, mechanikai kutatások, a munkamódszerek átalakulásával kapcsolatos ^{pedig} társadalmi életben bekövetkezett változások feltárása stb. csatlakoznak. Ebben az oktatási formában a tanulók a ^{projektok} ~~feladatok~~ megvalósítása közben jutnak a feladatok megoldásához szükséges ismeretek, jártasságok és készségek birtokába. Deweynél a manuális munkák érdeklődési központokká válva lehetőséget nyújtanak bizonyos ismeretkörök feldolgozására, megszerzésére.

Dewey iskolája kiindulópontjának a régi családot tekinti, ahol a gyermekek munkájukkal természetes módon kapcsolódtak bele a társadalom életébe. Ezt a gyár^{is}ipari termelés^{és} munkamegosztás által túlhaladt életformát kívánta az iskolában átmenteni. Az iskolában úgy éljenek a tanulók, mint a családban, legyen lehetőségük tapasztalat szerzésre, tevékenységre, konkrét manuális munkára.

Helytelen a pragmatizmusnak az az álláspontja, hogy ^a modern nagyipari termelésre a családban folyó kisipari tevékenységgel akar előkészíteni, bár Deweynél a manuális tevékenység nem cél, hanem nevelési eszköz az erkölcsi belátás és a közösségi élet formálásáért.

Dewey hatására számos pedagógiai törekvés jött létre, amelyek a hagyományos oktatást az emberiség felhalmozott tudásanyagának iskolai tanítás formájában történő feldolgozását~~at~~ elvetették, a tanulást munkával kívánták helyettesíteni.

A pragmatizmus elméleti alapjaira épült fel az u.n. projekt-^(projekt) módszer és a komplex-módszer.

A projekt-módszer szerint a tanulók egy-egy csoportja sokféle gyakorlati feladatot oldhat meg, pl. felállíthat~~ak~~ egy nyomdát, csónakot, iskolapadot, készíthet, kerti házat ~~építhet~~, Történelmi projektekből feldolgozhatja egy-egy fontosabb történelmi eseményt, vagy végigjárják az újságkészítés teljes folyamatát. Egy-egy ilyen projekt megvalósítása, pl. az újság kiadásának feldolgozása, a tevékenységek gazdag változatát tartalmazza. Különböző stílusgyakorlatokat, rajzoló- és számoló feladatokat kell megoldani ahhoz, hogy az újság megjelenhessen. Ezek, és ehhez hasonló projektek hetekre, hónapokra igénybe veszik a tanulókat. A feladatok megoldása helyettesíti ezekben az iskolákban a tantárgyak alapján folyó rendszeres, oktató-nevelő munkát. Így a gyermekek csak azt tudják, csak arról tájékozottak, amit saját munkájukkal maguk sajátítanak el, csak olyan anyaggal foglalkoznak, amelynek hasznosságát felismerik.

A projekt-módszer és a komplex-módszer között csak annyi a különbség, hogy ez utóbbi nagyobb feladatot, nagyobb egységet jelent. Pl. egy gyár munkájának, vagy egy község életének feldolgozásakor, vagy egy történelmi korszak alapvető jelentőségeinek a kinyomozásakor a komplexet projektekre bontják és végül összegezik az eredményt a komplexre vonatkozóan.

A projekt és a komplex-módszer századunk elején az USA-ban Nyugat Európában és a Szovjetunióban is széles körben elterjedt. Miután azonban bebizonyosodott, hogy ez a módszer nem alkalmas összefüggő, szilárd ismeretek kialakítására és a tankönyveket nem helyettesíthetik a különböző munkák, a Szovjetunióban az 1930-as évek elején megszüntették az alkalmazását.

Dewey hatására jöttek létre a gyermek egyéniségéhez teljesen alkalmazkodó u.n. individualizáló módszerek. Századunk elején világszerte ^{ismertté vált} Dalton városában /USA/ kipróbált érdekes terv. A Dalton terv szerzője teljesen alkalmazkodni kívánt az egyes tanulók érdeklődési köréhez és haladási tempójához. Biztosítani akarta, hogy a tanulók előrehaladását az egyes tantárgyakban ne akadályozza az általános képességekhez mért kötelező előrehaladás üteme. Lehetővé akarta tenni, hogy ugyanaz a növendék egyes tárgyakból magasabb, másik tárgyakból esetleg alacsonyabb programot sajátítson el. Ez a tanítási forma nem folyhat osztály keretekben /bár a vallástan, erkölcstan, ének, testnevelés továbbra is osztály keretekben marad/ csak egyéni foglalkozás formájában. A tantermek sem osztálytermek hanem az egyes tárgyak tanulmányozásának laboratóriumai, szükséges felszerelésekkel és könyvekkel ^{ellátva} felszerelve. A tárgyakat tanító pedagógusok nem rendszeres oktatással foglalkoznak, hanem csak ösztönzik, irányítják a tanulók önálló munkáját, és ha szükséges, utabiztosításokat adnak.

Individualizmus az alapja a Winnetka tervnek /USA/ is. Ez a terv a tananyagot két csoportba osztja. Az egyikbe a mindenki számára kötelező tananyag tartozik, amelyet minden tanuló hajlamainak és szorgalmának megfelelő idő alatt tanul meg, /éppen úgy, mint a Dalton tervnél/. A másik csoportba a szabadon választható tárgyak tartoznak, amelyeket a tanulók érdeklődésüknek megfelelően választhatnak és egymással együttműködve alkotó munka formájában dolgozhatnak fel. Az USA-ban mindkét módszer ma ^{elegendő} ~~meglehetősen~~ elterjedt, bár a növendékek tudására vonatkozó vizsgálatok meglehetősen ellentmondóak.

Mindkét iskolatípus érdeme, hogy nagy gondot fordít az egyéni hajlamok és képességek kifejtésére. Hiányossága abban rejlik, hogy az alapküveltségi anyag elsajátításának jelentőségét lebecsüli és nincs figyelemmel arra, hogy az egymással tartalmilag összefüggő tantárgyakban a tantervi koncentráció megvalósuljon; nem lehet pl. fizikát magasabb fokon tanulmányozni megfelelő szintű matematikai

ismeretek nélkül.

Az oktatás sajátosságos rendjét vezette be Decroly /Dökról/ 1871-1932/ belga orvos és pszichológus. Megszüntette az oktatás anyagának tantárgyak szerinti elkülönülését elemi, ösztönösebb szükségletek és ismeretek négy alábbi csoportját, érdeklődési központját állapította meg: táplálkozás, időjárás elleni védekezés ~~szüksége~~ ^{szükséglete}, veszedelmek és ellenségek elleni küzdelem, s végül ^atevékenységben, munkában nélkülözhetetlen emberi szolidaritás, közösségi élet és pihenés igénye. De lehetnek egyéb központok is, pl. a családi és iskolai környezet, az állat- és növényvilág. Decroly egy érdeklődési központot és a vele kapcsolatos ismereteket tárgyalja meg minden egyes tanévben. Az osztályok /20-25 fő/ kis műhelyekben és laboratóriumokban dolgoznak az anyanyelvi számolási és egyéb szükséges tanítási órák játékos módszerekkel folynak le. Minden gyermek saját fejlődési tempója szerint szabadon tevékenykedve tanul, de a gyermek^{ke}kel külön is foglalkoznak.

Nagyon jelentős Decrolynak a gyermek megismerési módjával kapcsolatos felfedezése. Megállapította, hogy a gyermekek megismerési módja különbözik a felnőttekétől. A gyermekek ugyanis a felnőttekkel szemben nagyban és egészükben ragadják meg a dolgokat előzetes tudatos elemzés nélkül. Ilyennek látják anyjukat, ilyennek tűnik fel egész környezetük. Kíváncsiságuk és érdeklődésük hajtja őket ismeretek szerzésére és a globális képek éppen az erős érdeklődésnek a hatására ~~vésődnek~~ ^{vésődnek} be a legjobban. A nagyban és egészben látott, valamint felfogott dolog az érdeklődés foka szerint ~~vésődik~~ ^{vésődik} be és ezért rendkívül szubjektív természetű. Ez az oka annak, hogy különböző egyének ugyanabban az időben mást és mást jegyeznek meg ugyanarról a dologról. Decroly ezt a lelki aktust, amelynek ilyen látás és gondolkodás az eredménye, globalizációnak nevezte el.

A gyermek számára minden konkrét és semmi sem elvont. Az emberben nincs meg kezdettől fogva az elemzés képessége, ebből származik a gyermeki látásmód rendkívüli összetettsége is. A globális látásmód

felismerése és didaktikai alkalmazásának igénye a gyermek természetes ismeretszerzési módjához való közelítés szempontjából jelentős előrehaladást nyújtott. A globalitás, az egészből a részek felé haladás elve nem lehet pusztán módszer /lásd olvasás írás tanítása/, hanem a neveléshez való egész viszonyulásnak radikális megváltozását igényli.

Az osztály-keretben történő oktatással szemben a csoportmunka elsőbbségét hangsúlyozza Petersen jénai és még szélsőségesebben Cousinet /Kuziné/ terve. Mindketten kiemelik a nevelés elsőbbségét az oktatással szemben. A csoportmunka szempontjából a 2-6 főig terjedő csoportokat tartják a legmegfelelőbbnek. A tervek alapján tevékenykedő gyermekeknek szinte teljes szabadságot biztosítanak, Cousinet pl. azt sem engedi meg, hogy a nevelő a csoport összetételébe beleavatkozzék. Mindkét iskolában érdeklődési központok alapján, önálló tapasztalatszerzés, rendszerezés formájában a gyermekek teljes aktivitásával folyik az ismertek feldolgozása, a tanulók önnevelésével egybekötve.

Érdekes és nagy-hatású oktatási módszert vezetett be iskolájába Freinet /Frené 1896- / francia pedagógus. Az írás és olvasás könnyebb és sikeresebb tanítása érdekében iskolájában nyomdát szervezett és azt az iskolai élet középpontjába állította. A rendszeresen megjelenő gyermek-újságot a tanulók írták, ők nyomtatták ki, így az iskola munkahellyé, üzemmé változott. A szedőasztal mellett a gyermekek rendkívül gyorsan megtanultak olvasni. A reformpedagógiai felfogás szellemében ez a munka is természetesen csak eszköz a tanulók öntevékenységeinek, közösségi életének kölcsönös segítésének kialakításában. ^{Freinet} ~~Más~~ tárgyak oktatásának módszereivel is foglalkozott és propagálta a korszerű technikai eszközök alkalmazását az anyanyelv, ének és a zene tanításában. Arra törekedett, hogy az iskolát még szorosabb kapcsolatba hozza az élettel. A nevelés központjába ő is a gyermeket állította ugyan, de a pedagógusok szerepét is józanul értékelte.

Pedagógiai neonaturalizmus

A neonaturalizmus fő képviselője Ellen Key /1849-1927/ svéd tanítónő. A lélektani kutatásokra és Rousseau tanítására támaszkodva a gyermek természetes, saját magából kiinduló és minden korlátozás nélküli szabad fejlődésnek híve. Individualista felfogása alapján minden kényszert ki akar küszöbölni a nevelésből: a szülőknek nincs joguk gyermekeiknek törvényt szabni, a tantervek is elveti, mert az előre meghatározott tananyag sem kötheti meg a tanulókat. A gyermek csak azt tanulja, ami érdekli, illetve ~~amire~~ az életben feltétlenül szükséges, lényegesnek az ember teremtő erőinek kifejlesztését tartja. A gyermeknek minden korlátozás nélkül, saját magából, mintegy belülről kifelé kell kibontakoznia, a nevelés egyedüli alapja a gyermeki szabadság legyen.

A reform-pedagógiai mozgalmakra nagy hatást gyakorolt a gyermekpszichológia, a gyermektanulmány, vagy a pedológia is, amely feladatának tekintette a gyermekek testi és lelki-életére, fejlődésére vonatkozó ismeretek összegyűjtését és ezeknek az eredményeknek a nevelésben való felhasználását. A gyermektanulmányozást nagyon is vitatható test-módszerek^{re alapozták}~~alkották~~, amelyek^{nek eredményeire támaszkodva}~~alapjára~~ a műveltségi monopólium megőrzésétől detereminálva a tanulókat tehetségesek és tehetségtelenek csoportjába sorolták; az uralkodó osztályok gyermekei túlnyomó többségükben -természetesen- a tehetségesek közé kerültek. A két csoport számára különböző tantervet állapítottak meg. A pedológia a felsőbb iskolázást ennek a meglehetősen egyoldalú kiválogatásnak a segítségével kívánta továbbra is az uralkodó osztály tagjai ~~számára~~ kisajátítani.

Claparede /Klapparéd/ svájci pszichológus /1873-1940/ a funkcionális lélektan megalkotója is nagy hatást gyakorolt a századforduló pedagógiájára. A funkcionális lélektan szerint nem lehet a lelki jelenségeket kellően megmagyarázni, ha azoknak csak lefolyását és szerkezetét vizsgáljuk, mert minden lelki-jelenség valamilyen feladatot, funkciót teljesít az egyén szempontjából.

Azt kell tehát megállapítani, hogy a vizsgált lelki jelenségnek milyen célja, miféle értelme van az egyén életében. A funkcionális lélektan a jelenségeket nem okaiból, hanem céljaikból magyarázza; tehát antimarxista, tudománytalan nézet.

A nevelés funkcionális felfogása szerint a gyermeknek a felnőtté válás szempontjából biológiai értelme, az emberi élet egészében nagy jelentősége van és első sorban nem a tökéletlenség a jellemzője. A nevelésnek tehát nem az a célja, hogy a gyermeket minél előbb felnőtté formálja, hanem inkább az, hogy hagyja igazán gyermeknek lenni. A funkcionális nevelés nem akarja a gyermeket a felnőttek nevelési céljaihoz, a tantervhez és a módszerekhez formálni, hanem fordítva, azokat akarja a gyermekhez igazítani. Az oktatást olyanná kívánja tenni, hogy a gyermek számára értelmes legyen; érdeklődését felkeltse, valamilyen szükségletét kielégítse. Hiszen a gyermek lelki működése akkor funkcionális is, ha az szükségleteiből, érdeklődéséből fakad, s annak kielégítésére szolgál. Szerinte a régi nevelés nem fordított elég gondot arra, hogy a tanítást összekapcsolja a gyermekek szükségleteivel, inkább elválasztotta attól.

Éppen ezért becsüli nagyra Claparede a játékot a gyermek életében. A játékban valóban funkcionális a gyermek tevékenysége, mert természetes érdeklődése hatja át, a gyermek jelenkori szükségleteit is kielégítve egyben előkészíti a jövőre is. Az iskolai munkát olyanra kell tenni, hogy az ott folyó tevékenységben öröme teljék a tanulóknak, amit az a játék esetében is megtalál. A nevelés játékosságának elve, a túlzások ellenére is, rendkívül termékeny eszmének bizonyult századunk nevelésügyében. Az iskolai tanulmányokat egybe kell tehát kapcsolni a gyermek természetes érdeklődésével és az eddigi külső fegyelmet belső fegyelemmel kell felváltani.

Claparede abban is hibáztatja a hagyományos iskolát, hogy a tudást öncélnak, a gondolkodást pedig csak eszköznek tartotta. Szerinte nem a tudás a cél, hanem a gondolkodás fejlesztése, amelynek eszköze nem a pusztá elfogadás, hanem az önálló gondolkodtatás, a

kutatás és a kísérletezés. Ezért káros, ha az iskola készen adja át az ismereteket, megadályozza a gyermekek érdeklődéséből táplálkozó önálló gondolkodást.

Nagyon fontos Claparede felfogásában a gyermeki érdeklődés ~~fontosságának~~ hangsúlyozása. Nem lehet azonban az oktatás ~~kizárólagos~~ forrása a gyermeki érdeklődés; a nevelésnek első sorban társadalmilag meghatározott objektív célkitűzésekből kell táplálkoznia, továbbá az érdeklődés kialakításában a gyermek természetén kívül nagy szerepük van a környezeti határoknak, a nevelésnek.

Ferrière /1879-1960/ az u.n. aktív iskola, a cselekvő iskola megteremtője. Ugyancsak a gyermek érdeklődését állítja az iskolai munka középpontjába. Szélsőséges felfogása szerint teljes mértékben a gyermekek állapítják meg a tanítási óra anyagát és a feldolgozás módját is. Ugy véli, hogy a gyermek érdeklődése mögött az én megvalósulási törekvése rejlik, amelynek végső célja a szellemi haladás. Tehát a nevelésnek is a szellem spontán kialakulását kell szolgálnia. Felfogása nagyon megközelíti a rousseaui negatív nevelés elvét.

A polgári pedagógiára még napjainkban is erősen hatnak a Freud /Freud/ 1856-1936/ pszichoanalitikus felfogására támaszkodó irányzatok, amelyek tevékenységüket az ösztönök freudi koncepciójára támaszkodva végzik.

Ugyancsak befolyásolja a polgári pedagógiát Adler /1870-1937/ individuálpszichológiája is, amely a tudati tevékenységekkel szemben szintén az irracionális és érzelmi világnak tulajdonít indoklatlanul nagyobb szerepet és jelentőséget a nevelésben. Sok finom megfigyeléseik és eredményeik ellenére is mindkettő elfogadhatatlan álláspontot képviselnek, mert lelkibetegeken szerzett tapasztalataikat általánosították egészséges emberekre.

A hagyományos és az új iskolák közötti főbb különbségek

Az új iskolát a hagyományos iskolával szemben nem a befogadás, hanem az aktivitás jellemzi. A gyermek csak azt fogadja be, aminek szükségét érzi, és azt is aktivitása által. Az új iskola főképpen

a természetes hajlamokat és képességeket műveli, a gondolkodást és nem az emlékezetet fejleszti. Az új iskolát nem érdekli, hogy a gyermek meddig tud figyelni és befogadni, hanem arra törekszik, hogy a tevékenységét biztosítsa. Nem az órarend szabja meg hogy egy dologgal meddig foglalkozzanak, hanem az érdeklődés és az egyéni képességek.

A hagyományos iskola tantervével szemben, amely időrendben haladva enciklopedikus tudásra irányul, az új iskola kiemeli az egyes tudományok legjellemzőbb elemeit és súlypontoszerűen ezek a részeket dolgozza fel elmélyültebben. Az új iskolában a tankönyvek nem az ismeretek elsajátításának eszközei, hanem a kutatás és a buvárkodás fűrészei csupán. A hagyományos iskola tömegtanításával szemben az új iskolában minden gyermekkel hajlamainak és képességeinek megfelelően, egyénileg foglalkoznak. A régi iskola tantárgyi rendszerben, koncentrikusan halad előre, az új iskola érdeklődési központok alapján dolgozik. A régi iskola mozdulatlanságban, passzivitásban, az új iskola tevékenységben látja az igazi fegyelmet. Az erőteljes iránítást, a serkentést és büntetést keltette külső érdeklődés helyett az új iskolában a belső érdeklődés az uralkodó. A régi iskolában az egyéni munka kötelező iskolában és otthon egyaránt, mások támogatását elítélik. Az új iskolákban jellemző a kollektív munka, az anyagot közösen gyűjtik, s együttesen is dolgoznak fel.

Az új iskolák a régi gimnáziumok verbalizmusával szemben reális tárgyi tudás nyújtására törekednek. Ma is helyesek álláspontjuk, hogy az iskolát közelebb kell hozni az élethez, a gyakorlathoz, s ezért az oktatást össze kell kapcsolni a munkával.

Az új iskolák súlyos hibája a gyermeki természet fetisizálása, az egyéniség-kultusz, az a felfogás, hogy a gyermeknek csak azt kell tanulnia, ami érdekli. Hibája az iskolai oktatás szervezett formáinak és módjainak anarchikus felbontása. Helytelen az új iskolák elmélkedőinek az álláspontja is, hogy a gyermeknek nem tudni, hanem gondolkodni és cselekednie kell, hogy a tudásnál fontosabb a

funkció gyakorlás, a kutatás. A régi iskolák egyoldalú emlékezet- fejlesztésével szemben indokolt volt az értelem, a gondolkodás kiművelésének kifogásolása, azonban hibás a másik véglet is, a szilárd tudás lebecsülése.

A régi iskola elítélő és elutasító álláspontjával szemben indokolt a munkának és a gyakorlatnak a hangsúlyozása. Az elméletnek a gyakorlattal, a tanulásnak a munkával való összekapcsolása helyett az új iskola a másik végletbe esik. Az elméletet gyakorlattal, a tanulást munkával akarja pótolni, és ez a túlzás az ismeretek rendszertelenségéhez és elsekélyesedéséhez vezet.

Az új iskola mozgalmat -számos tévedése ellenére- sem helyes teljesen elutasítani; a régi iskolával való határozott szembefordulása ~~px~~ sok tekintetben indokolt volt, nem egy kérdésben ma is egyetértünk törekvéseivel. Azonban azt is világosan kell látni, hogy ez a polgári mozgalom sem adta fel az uralkodó osztályok művelődési kiváltságát, a polgári társadalom kiszolgálóit kívánják nevelni, az osztályellentétek elködösítésére, az osztálybéke elfogadására, a kapitalista társadalom^m megőrzésnek szellemében nevelik az ifjúságot.

A kísérleti pedagógia

A burzsoa pedagógiának ez az iránya szakítani akart azzal a neveléssel, amely tételeit a gyermekre irányuló tudományos ténymegállapítások nélkül kizárólag spekulatív úton állapítja meg és nélkülözi a tapasztalati alapvetést. A kísérleti pedagógia ugyanakkor követelte az u.n. józan észen alapuló emberismerettel, a pedagógiai intuícióval szemben a tudományos, kísérleti módszerek alkalmazásának bevezetését és a pedagógiát a tudományos gyermeklélektani kísérletek eredményeire akarta felépíteni.

A kísérleti pedagógiának ezek a helyes követelései kétségtelenül indokoltak és jogosak voltak, a neveléstudomány számára sok értékes eredményt produkáltak.

Lay /1862-1926/ (Lé) a pedagógiát teljesen kísérleti tudománnyá akarta átalakítani. Megvizsgálta egyes tantárgyak oktatásának kérdése

it, az egyéni és az együttes munka eredményeit. Kísérletileg igazolta, hogy az osztálymunka eredményesebb az egyéni munkánál. Lay a régi könyv-iskolát a cselekvés iskolájává kívánja átalakítani, hogy a passzív, befogadó tanulást az aktívan megfigyelő és ábrázoló-kifejező tanulás váltsa fel. Az osztályközösségek megszervezésének legjobb formáját a munkaközösségekké szervezésben találta.

Lay az embert főleg biológiai lénynek tekinti, tehát a pedagógiát a biológiára kívánja felépíteni. Szerint minden élő szervezet működését jellemzi az észleletek befogadása, feldolgozása és motorikus ábrázolása, vagyis kifejezése, tehát az észlelet feldolgozása és az ábrázolás. A tanulásban a szenzorikus folyamatok a passzív befogadással, a motorikus folyamatok pedig az aktív alakítással a kifejezéssel kapcsolatosak. Az oktatás célja a cselekvés, tehát az észlelő tárgyi oktatáshoz szervesen kapcsolódnia kell az ábrázoló formai oktatásnak. A tárgyi oktatásban a dolog, a tartalom, az elmélet áll előtérben, a formai oktatásban pedig a kifejezés, a feldolgozott tananyag külső szemléltetése, ábrázolása, a technika a művészet. Ezzel nyer Lay pedagógiájában fontos szerepet az ábrázolás mindenfajta formája. Jól meglátja, hogy az ábrázolás magát az észlelést is tökéletesíti. E két folyamat során történik az anyag tudati feldolgozása. Lay szerint a tanulásban nem az ismeret befogadásának, hanem ábrázolásának, kifejezésének, tehát a cselekvésnek van nagyobb jelentősége. Lay kifejezésen mindenképp előtt külső mozgást ért, ezért tanulói állandó mozgást, fizikai tevékenységet folytatnak a régi iskolák mozdulatlanságával, passzív befogadásával szemben. Viszont elmélyülésre, szemlélődésre nem sok lehetőségük nyílik.

Meumannak /1862-1915/ ^(Majmann)

az volt a véleménye, hogy a pedagógiát nem lehet teljesen kísérleti tudománnyá tenni, mert a kísérletek a pedagógiának csak bizonyos kérdéseire képesek feleletet adni. A kísérletek csupán ténymegállapításokat tartalmaznak, a pedagógiában viszont vannak eszményekre, célokra vonatkozó kérdésfeltevések is. A nevelés szubjektív vonatkozásaival ^{szemben} helyesen hangsúlyozza az objektív oldalt,

a célokat természetesen a polgári filozófia szemléletmódjában. A gyermekek természetes környezetben, osztályközösségben folyó tanítási órán való megfigyelését elveti és csakis a laboratóriumi, egyéni kísérletet helyesli. Polgári szemléletmódjára jellemző, hogy az egységes iskola és a gyermekek egységes művelődési jogát nem ismerte el.

A kísérleti pedagógia vizsgálatai során sokat alkalmazta az u. testeket, amelyeket nemcsak ténymegállapításokra hanem bizonyos távolabbi következtetések levonására is felhasználtak a vizsgált gyermek jövő fejlődésére nézve. Az intelligencia vizsgálati tesztek közül legelterjedtebbek voltak a nemzetközileg ismert és alkalmazott Binet-Simon /Biné-Szimon/-féle tesztek. A tesztek kizárólagos alkalmazásával kapcsolatosan már a burzsoa tudósok is felemelték szavukat. Megállapították, hogy a test-vizsgálatok csak a legegyszerűbb lelki jelenségek megállapítására alkalmasak, mesterséges körülmények között folynak, mert a gyermeket kiszakítják természetes élethelyzetéből. A szülők és a pedagógusok megfigyeléseit többre becsülték minde^{er}féle kísérletnél és a kísérleteket a laboratóriumokból az iskolai osztályokba akarták áthelyezni.

A legnagyobb hiba az volt, hogy a mért képességeket az öröklés és a környezet kizárólagos együtthatójaként fogták fel és eleve meghatározottnak tekintették. Nem ismerték el a tanuláshoz, a tervszerű nevelői befolyásolásnak és a megváltoztatható környezet alakító hatásának képesség-formáló szerepét. E képességvizsgálatok tudományos objektivitását károsan befolyásolta a burzsoa görcsös ragaszkodása művelődési monopoliához. A test-vizsgálatokat egyrészt saját hatalmának további biztosítására, másrészt a dolgozó osztályok művelődéstől való távoltartásának és elnyomásának eszközévé tette.

Szociológiai szemléletű irányzatok a pedagógiában

A fejlett tőkés országok pedagógiai reform-mozgalmai sorában a századforduló óta egyre nagyobb szerepet tölt be a nevelés-szociológia.

A polgári társadalom-tudomány /szociológia/ és a társadalom-

lélektan gyors fejlődése és ötvöződése előtérbe állította a nevelés kérdéseinek még mindig hatékonyan élő individuális értelmezése mellett az u.n. szociológiai /társas, csoportos, közösségi/ szemléletmódját. A herbarti és az individuális nevelési irányzatokkal szembe a nevelés-szociológia szerint a nevelésnek nem csupán az a feladata hogy az egyén érdekeit szolgálja és hivatásának betöltésére előkészítse, hanem fel is kell térteni az egyént azoknak a feladatoknak elvégzésére is, amelyek a társadalom érdekeit szolgálják.

A nevelés-szociológia általában mindazoknak a kérdéseknek a vizsgálatával foglalkozik, amelyek az egyénnek a társadalomba való beilleszkedésével, a különféle gyermekcsoportok /spontán és iskolai csoportok/ szerkezetével, életműködésével kapcsolatosak. Megvizsgálják a tanulóifjúság egyes csoportjait, osztályviszonyaik, környezeti tényezők hatása szempontjából. Kutatják a társadalmi méretű nagyipari termelés pedagógiai következményeit /pl. nagyüzemi társasélet/, a nevelők és a növendékek társas kapcsolatait, a tanári magatartásformák hatásait stb. A pedagógiai szociológia szemléletmódja sok fontos nevelési problémát állított előtérbe, amelyeknek megoldásában természetesen jelentős szerepet játszanak a filozófiai, világnézeti, ideológiai és társadalomszemléleti álláspontok.

A szociál-pedagógiai irányzat kiemelkedő képviselője Natorp
/1854-1924/ elismerte a polgári társadalom ellenmondásait, de ezek
forrását az emberek tudatában kereste. Olyan társadalmi nevelést kívánt, amely ezeket az ellentéteket kiküszöbölő társadalmi tudatot kialakítja. Ennek érdekében követeli a 6-osztályos egységes iskola megteremtését. Nem vette azonban észre, hogy haladó követelését csak a munkásosztály segítségével valósíthatná meg, sőt az egységes társadalmi tudat kialakításának utópikus eszméjétől indítatva szembekerült az osztályharcos proletariátussal. Az osztálybékére alapozott közösségi eszméje a burzsoa társadalom osztályviszonyai között a munkásosztály elnyomásának eszközévé válhatott volna szándékai ellenére is.

A polgári nevelés-szociológia különösen gyorsan fejlődött a mikroszociológia /kis csoportok vizsgálata/ kialakulásával, amely az 1930-as évektől kezdve egyre inkább szociometriai jellegűvé vált. Ezek a kutatások napjainkban is -főleg az USA-ban és Nyugat-Németországban- folynak, első sorban család- és ifjúságvizsgálat területén. Az eddig képviselt individualista álláspontból származó társadalmi károsodások /magánosság, embertelenség, érdekhajhászás, önzés stb./ ellensúlyozása érdekében a családi nevelést állítják előtérbe, mint az egyén szocializálásának -véleményük szerint- leghatékonyabb eszközét. A jól szervezett családban válik a gyermek nemes értelemben felfogott társadalmi lénnyé, ott ismerkedik meg a társadalmi összetartozás és függelem kérdésével, egyéni érdekeinek a társadalom érdekei alá rendelésével, személyisége ott válik szinessé, érzelme-gazdaggá. A jó családi nevelés teszi alkalmassá a gyermeket arra, hogy felnőve be tudjon és bele is akarjon illeszkedni a fennálló társadalmi rendbe. A társadalmi rend elleni fellépést patológikus jelenségnek nyilvánítják, okának a rossz családi nevelést tartják, amely nem teljesítette jól a szocializálás feladatát.

Az egyre inkább önzőbbé, anyagiásabbá váló rideg és kiméletlen burzsoa társadalomban a Nyugat-német kutatások is a bensőséges, szilárd és élményekben gazdag család nevelői hatásában keresik a kibontakozás útját. A városi, főleg gyári dolgozók, családjával szemben a paraszti, a kisiparos és a saját, kertes házaikban lakó u.n. kispolgárok családjai tartják sajátos szempontjaiknak megfelelően nevelési tekintetben erőseknek.

Egyes nevelés-szociológiai irányok a polgári nevelés hibáinak leplezése céljából megpróbálják azokat -mint társadalmi rendszertől független, világméretű problémákat beállítani. Nevelésük hibáit úgy iparkodnak feltüntetni, mintha azok a termelő erők gyors fejlődése következtében mind a kapitalista, mind a szocialista társadalomban azonosak ^{volnának} hiszen ugyanolyan forrásokból -automatizálás, városiasodás, a falusi életforma megszűnése, az igények tulgyors növekedése,

a szabadidő fokozódása- táplálkoznak. Arról azonban, hogy az ipari társadalom szocialista formája a fenti problémákra egészen más nevelési koncepcióval válaszol, - természetesen nem nyilatkoznak. Amikor a széles dolgozó tömegeket ezzel a felületes és hamis azonosítással igyekeznek félrevezetni, ugyanakkor a maguk rendszerét demokratikusnak kiáltják ki. A szocialista és a fasiszta rendszereket olyan totálisan szervezett társadalmaknak nevezik, ahol az ember a technika kiszolgáltatottja, a gép rabja és ahol az eltömegesedés társadalmi méreteket ölt.

Ezekre a polgári irányzatokra rányomja bélyegét a burzsoa hatalma fenntartásáért vívott egyre elkeseredettebb harca. Társadalmuk nehézségeit, világszemléletük csődjét úgy akarják leplezni, hogy a bajok forrásának az u.n. kulturálatlan rétegek rossz családi nevelését tüntetik fel. Másrészt a városi proletariátus a parasztságot és a kispolgárságot meg akarják osztani, szembe akarják állítani és a felelősséget a proletariátus kedvezőtlen nevelésére szeretnék hárítani. Közben ők maguk is nagyon jól tudják, hogy a társadalmi bajoknak egészen más oka van, s azok nem a családi nevelésből táplálkoznak.

Egyéb nyugati pedagógiai irányok

A nyugati burzsoa államokban erős az egzisztencialista pedagógia hatása. Ez az irányzat a nevelés feladatának azt tekinti, hogy az embert a pesszimizmus, a kétségbeesés helyzetéből az optimizmus és a hit világába vezesse, belsőleg átalakítsa. A közösséget az egyénre nézve veszélyesnek tartja, mert úgy véli, hogy az ember csak egyedül képes egzisztenciáját kialakítani; a közösség feloldja, elnyeli az egyéniséget. A közösségek helyébe a partner-kapcsolatokat állítja, amelyek elősegítik az egyéniség kialakulását. Az egzisztencialisták nem bíznak eléggé a nevelés erejében, az oktatást lebecsülik. Ezsményük az életet elviselő, passzív ember, aki csak alkalmazkodik az életkörülményekhez, nem pedig alakítja azokat. Ez a pedagógia híve a művelődési monopóliumnak, lenézi a tömegeket, ame-

lyekre -szorító- jellemző az ösztönök uralma és a gondolkodás hiánya. A szellem arisztokráciát az uralkodó osztályból kikerülő kisebbség alkottja, akik szembeállanak a tömegekkel. A népi tömegek a vezetőrégegnél erkölcsileg is alacsonyabbrendűek.

Az egzisztencialista pedagógia sokkal szemléletesebben tükrözi a burzsoa társadalom válságát, mint a reformpedagógia. Jellemző rá a humanizmus teljes hiánya, az osztályérdekek végletes, embentelen képvisellete, elszakadás és szembenállás a szellemileg és erkölcsileg lenézett és alacsonyabbnak tartott tömegektől. Ugyanakkor még bizonyos pesszimizmus, perspektívátlan passzivitás és reménytelenség is kicsendül belőle. Ez a pedagógia, szemben a századforduló reformpedagógiai törekvéseivel, már részleteiben sem tartalmaz haladó vonásokat, konstruktív elemeket. Egészében nép- és emberellenes, hátrározottan és burkolatlanul a kommunista nevelés ellen irányul.

Nyugat-Európában egyre jobban terjed az.u.n. "európai-nevelés" eszméje. Ez az irányzat a hatalmas nemzetközi monopóliumok érdekeinek megfelelően a kozmopolita egyesítés pedagógiai vetülete. Népszerűsítői között legjelentősebb a monopol-tőkével egybeforrt nemzetközi katolikus egyház. Az európai integráció legjellemzősebb indítékának Kelet és Nyugat örök ellentétét tartja, amely mögött főleg az egyház kommunista-ellenes álláspontja áll.

Az imperializmus korának pedagógiai mozgálmaiban sok derék, becsüleletes pedagógus munkálkodott. Nagyon tévedtek akkor, amikor azt hitték, hogy a kapitalista rendszer kereteiben teljesen megjavítható a nevelés és általa az egész társadalom. A nevelés alapvető kérdéseivel, mint amilyen pl. a nevelés és a társadalom kapcsolata, nem foglalkoztak, sőt azt legtöbbször el sem ismerték. A tananyag, a módszer és a formális képzés fő problémáival foglalkoztak legtöbbször. Leginkább a formális oktatás, a dogmatikus anyagátadás ellen küzdöttek nem is sikertelenül.

Hatásukra megerősödött az iskolákban az testi és az esztétikai nevelés súlya, a közügyesség fejlesztésére is nagyobb gondot fordít-

tanak. Fejlesztették az anyanyelvi és az idegennyelvi oktatás módszertanát, kidolgozták a fogalmazástanítás korszerű eljárásait. A polgári pedagógia maradvány értékeit: a szemléltetés, az öntevékeny-
ség, a gyermeki alkotóerő fejlesztésének, a pedagógiai lélektani megalapozásának elveit, a 20. századi törekvések felelevenítették. Ugyanakkor a fenti elveket egyoldalúan, túlzóan alkalmazták, vagy haladó vonásaikat elvetették. Többségükben ragaszkodtak az uralkodó osztályok művelődési monopóliumához, s közülük nem egy határozottan népi és haladáellenes álláspontot képviselt. Eredményeiknek ez a kettőssége főleg az első évtizedekben megakadályozta a reformpedagógia objektív értékelését. Az osztály-rendszer fellazítása, a tantervek és tantárgyak elhagyása károsan befolyásolta a rendszeres ismeretek kialakítását. A reformpedagógia iskolaszervezeti alkotásai károsnak bizonyultak. Az iskola és a család együttműködését valamennyi irányzat szorgalmazta. A reformpedagógia objektív bírálatot is kiállt értékeit a szocialista pedagógia is átveszi és alkalmazni kívánja.

A fasiszta pedagógia

A fasiszta diktatúrák hatalomra jutása véget vetett a polgári pedagógia minden demokratikus engedményének. A haladó német és olasz pedagógusokat félreállították, bebörtönözték, a nevelők jelentékeny részét pedig megtevesztették fasiszta szólamokkal. Különösen a náciizmus volt embertelenül túlzó és szélsőséges. A német ifjúság gondolkodását a faji felsőbbrendűség eszméjével megfertőzve nemzeti gőgre, más u.n. alacsonyabbrendű népek legyőzésére, faj-és kommunista gyűlöletre a nagy német világbirodalom jegyében, terjeszkedésre, háborúra készítették elő. Hitler a nevelést a fasiszta eszmék megvalósításának szolgálatába állította, olyan fanatizált ifjúságot kívánt nevelni, amelyik alkalmassá válik a náciizmus embertelen eszméinek megvalósítására. Kíméletlen, mindenre elszánt uralkodásra alkalmas, testileg, lelkileg erős ifjúságot akart. A militarista szellemű nevelés már 10-éves korban bevezették, feltétel nélküli vak engedelmisségre nevelve. A tanulók önkormányzatát megszüntetve az ifjúságot Hitler

jugend ifjúsági vezetők irányították. A katolikus egyház a fasiszmus-
sal kötött egyezménye alapján, egyházi ifjúsági szervezetekben és a
tantárgyként oktatott vallástannal megőrzött némi befolyást a neve-
lés terén. Nagy tanulság a korszerűen szervezett, nagy kiterjedésű
államilag irányított köznevelés hatalmas erejére az az óriási káro-
sodás, elembertelenedés, amely a fasiszta nevelés következtében az
egész emberiséget, de a német ifjúságot is sújtotta és tönkretette
a második világháború folyamán.

A Német Szövetségi Köztársaságban sajnálatos módon újra fele-
levenítik a fasiszta nevelés szellemét. A neofasizmus történelem ha-
misítástól sem riadva vissza mindkét világháborúval kapcsolatosan
tagadja a német felelősség kérdését, újra szítja a kommunista-elle-
nesség eszméjét keleti területi terjeszkedés igényével párhuzamosan.
Az ismét megerősödő keleti terjeszkedés gondolatát népszerűsíti az
u.n. "Kelet-kutatás". Ezek az intézmények a keleti területeket a né-
met nép ősi történeti joga alapján német területnek nyilvánítják, az
ifjúságot ezeknek a területeknek visszaszerzésére nevelik az iskolák
ban. A tankönyvek történelemhamisítása különösen a II. világháború-
val kapcsolatosan feltűnő. Harci sikereiket dicsőítik, a kudarccokat
hanis érvekkel igyekeznek elkendőzni, a fasiszmus embertelensége, mil-
liók pusztulása, szinte az egész emberiség szenvedésének feltárása
és a tanulságok levonása helyett a hitleri idők hősiességével, a
germán kultusz felélesztésével, a nemzeti szocialista létesítmények
tönkjénekezésével vezetik félre saját ifjúságukat. A jelenlegi határo-
kat nem tekintik véglegesnek, és az általuk eredetileg németnek mon-
dott területek visszacsatolását követelik. Ez a revansista, neofasiz-
ta nevelés -természetesen- nagyon is befolyásolja a német ifjúság
szemléletét és a világ haladó erőinek figyelmét felhívja a közelmúlt
tanulságaira.

Nagy László pedagógiai gondolatai

A haladó reformpedagógiai törekvések közül hazánkban is jelentkezett többek között hazánkban is jelentkezett a gyermektanulmányozás, az állampolgár nevelés és a munkaiskola néhány iránya is. A magyar gyermektanulmányozás megalapozása és nemzetközileg is elismert szintre emelése Nagy László /1867-1931/ tevékenységéhez fűződik.

Kezdeményezésére megalakult a Magyar Gyermektanulmányi Társaság /1901 melynek szakosztályaiban munkatársai közreműködésével a pedagógia széles területeire ható tudományos kutatás ~~szintjén~~ folyt. Megindult a Gyermek c folyóirat és a világban elsőként létrehozták a Gyermektanulmányi Társaságot. A pedagógusok rendszeres továbbképzésének biztosítása érdekében szíves felvilágosítással és küzdelemmel elérte a Fővárosi Pedagógiai Szeminárium megismerését. Uj iskola néven elveinek igazolására egy kísérleti iskolát alapított.

Nagy László elégedetlen kora pedagógiájával, mert az figyelmét csupán a nevelés céljára, anyagára korlátozza és nem ismeri a gyermeket. Szívesen küzdött a herbarti hatáson nyugvó, gyermektelen pedagógia, a tantárgyak, a tankönyvek, az elavult, lélektelen módszerek kizárólagos uralma ellen és az iskolai élet középpontjába a gyermeket állítja ^{ott}. Ugy véli, hogy a gyermek tanulmányozásával, testi és szellemi fejlődésének feltárásával megalapozható a tudományos pedagógia, megjavítható az elmaradt nevelési gyakorlat. Felfogása szerint a gyermektanulmány /a pedológia/ foglalatát minden, az "egész gyermek" testi és lelki életére vonatkozó ismereteknek. Ebből a gazdag körből Nagy László a gyermeklélektant tanulmányozta, a gyermeki fejlődés általános törvényszerűségeinek, szakaszainak megállapításával foglalkozott. Tudományos eredményei ^{pedagógiai} konzekvenciáit mindig megállapította gazdag támogatást nyújtva ezzel a nevelés és oktatás módszere fejlődésének, a pedagógia tudomány korszerűsítésének.

Önálló pedagógiai elméletet nem alkotott. Ehhez a lélektani alapot kevésnek találta, meggyőződéssel vallotta, hogy a nevelés célját és feladatait társadalmi tényezők szabják meg. Gyermektanulmányi munkálkodása mégis nagy jelentőségű pedagógiai tekintetben is. A nevelés céljait társadalmi tényezők határozzák ugyan meg, de ezeknek a célkitűzéseknek a megvalósulása nem spontán módon következik be, hanem a pedagógia-tudomány és a gyakorlati nevelés eredőjeként realizálódik. A társadalom által determinált feladatok megoldásának mérve arányban áll a nevelés elméletének és gyakorlatának színvonalával, a gyermek ismeretével, irányított tevékenységének mértékével. Nagy László a gyermek ismeretétől remélte a pedagógia tudományos megalapozását és lélektani irányú kutatásai mindenkor kapcsolatban álltak nevelési reformtörekvéseivel. Nagy Lászlónak a gyermeki lélek fejlődésére, sajátosságaira, érdeklődésére

ra és ezek alapján a didaktikára, különösen a tantervre és a ~~oktatás~~ ^{kapcsolatos} módszereire vonatkozó kutatásai, valamint közoktatásunk reformjára ~~vonatkozó~~ ^{kapcsolatos} javaslatai rendkívül jelentősek, haladóak, nagy hatásúak és ma is értékes hagyományát, sőt aktív tényezőit alkotják szocialista pedagógiánknak.

"A gyermek érdeklődésének lélektana" c. munkájában az érdeklődést az egész szellemi élet középpontjába állította. Amíg Herbart az érdeklődés keletkezését értelmi alapon fogta fel, az oktatás eredményének tekintette, addig Nagy László az érzelmek közé sorolta. Helyesen ismerte fel a benne szereplő elemeket / értelem, érzelem, akarat / hangsúlyozta folyamat jellegét, legfőbb jegyének, mozgató erejének az érzelmeket tartotta. A gyermek érdeklődését jelentőségénél fogva alkalmasnak minősítette a gyermeki fejlődés szakaszainak megállapítására. Az alábbi szakaszokat különböztette meg: érdeklődés / 0-3 év /, szubjektív / 3-7 év /, objektív / 7-10 év /, állandó / 10-15 év / és logikai érdeklődés / 15. évtől /.

Megállapította, hogy a gyermek érdeklődését egyéni hajlamai és a külső ingerek együttesen formálják és alakítják. Bár a gyermek egyéni hajlamai különbözőek, a nevelés társadalmi céljai megkívánják, hogy közösségi érdekű és irányú érzelmeket formáljon ki az egyénben a köznevelés. A polgári, individualista irányzatok tultengésének korában bátran meghirdeti a társadalom céljai iránt érdeklődő, avval azonosulni akaró egyéni jellemű emberek nevelésének szociális eszméjét.

Felhívja a figyelmet arra, hogy a gyermek fejlődését figyelmekkel kell követni, azt meg kell ismerni és a nevelést ennek megfelelően kell megoldani. Az egyes szakaszok nevelési feladatait az érdeklődés fejlődésének alapján állapította meg. A szubjektív érdeklődés fokán a nevelésnek az a feladata, hogy az érdeklődést az ösztönök kifejlődése céljából a játékok területén foglalkoztassák. Az objektív érdeklődés korában a gyermek érdeklődése a valóság, a természet felé fordul. Ebben az időben a nevelés főfeladata a közvetlen bemutatáson és házi foglalkoztatáson nyugvó alkalomszerű oktatás legyen. Az állandó objektív érdeklődést már fel kell használni a konkrét jellegű tartós és intenzív ismeretszerzésre, amelyet tevékenységek szerint kell megoldani; pl. mépiskolában mezőgazdasági és ősfoglalkozások területén, a középfokú oktatásban ipari és kereskedelmi foglalkozások körében. Az elvont elméletieskedés még ekkor is kerülendő, mert nem érdekli a gyermeket. A logikai érdeklődés szakaszában az ifjút társadalmi érdeklődése és elvont gondolkodási készsége ^{alapján} társadalmi lénynek formáljuk és művelt emberre neveljük.

Nagy László a gyermeki érdeklődés fejlődése alapján állapította meg az oktatás és nevelés anyagát.

Nagy László gyermektanulmányi munkássága nagy jelentőségű a nevelés és a neveléstudomány fejlődése szempontjából. A nevelés céljait, a társadalom tényezői szabják ugyan meg, de ezeknek acélkitűzéseinek a megvalósulása nem spontán módon következik be, hanem a neveléstudomány és a gyakorlati nevelés eredményeként realizálódik. A társadalomtól determinált feladatok megoldásának szintje arányban áll a pedagógia tudomány és a nevelés gyakorlatának színvonalával, a gyermek ismeretével, irányított tevékenységének szintjével.

Nagy Lászlónak a gyermeki fejlődés¹ jellem², sajátosságaira, érdeklődésére és ezek alapján a didaktikára, a tantervre, az oktatás módszereire vonatkozó kutatásai, valamint a magyar közoktatás reformjával kapcsolatos javaslatai rendkívül jelentősek, haladóak, nagy hatásuk és jórészt ma is érések.

Az érdeklődés motivumainak pszichológiai vizsgálata során Nagy László megállapította, hogy azok vagy természetesek, vagyis a gyermek tevékenységéből, érzelmeiből, vagy a külső, tárgyi világ hatásaiból /érzékletek, képzetek/ táplálkoznak, részben mesterségesek, vagy szuggesztív hatások, amelyeknek irányítása az oktatás feladata. Az érdeklődés tehát nemcsak eszköze és eredménye, hanem célja is az oktatásnak. Ezzel a nagy horderejű megállapításával Nagy László az oktatás céljának tárgyas, egyoldalú, herbarti, pusztán ismeret közlésre szorító szemlélete helyett annak pszichológiai lényegét ragadta meg. Ezzel a felfogásával az oktatás eddigi értelmezését jelentősen gazdagította.

Hibáztatta a korabeli iskolai oktatást, mert az a gyermeki érdeklődéstől idegen, szociális és tudományos szempontból inspirált csak és így nincs hatással a gyermekekre. Ugy véli, hogy az igazi és maradandó tudományos képzetek keletkezését egybe kell kapcsolni az érdeklődés szubjektív/ tevékenység, érzelm/ motivumaival. A kettő viszonyával kapcsolatosan megállapítja: "Az oktatásban az érdeklődések felgerjesztéséhez a vezető fonalat a külső érzékletek és a múlt tapasztalatai szolgáltatják; a szubjektív motivumok pedig, t. i. a tevékenységek és az érzelmek az objektív érdeklődés-folyamatok élénkítésére, erősítésére alkalmaztassanak." Az érdeklődés mesterséges irányításának /oktatás/ alapfeltétele tehát a gyermek természetes hajlamaihoz való igazodás, hiszen a gyermek érdeklődésében - a felnőttekével szemben - nagyobb szerepe van a szubjektív motivumoknak.

Nagy László a gyermek érdeklődésének tanulmányozása alapján követeli, hogy a tanítást jellemezze a cselekvés, a tanulók külsőleges tevékenysége, kellő mértékben szemléletes legyen és álljon szoros kapcsolatban a természettel és a társadalommal. Ezek a módszerbeli igények a korábban uralkodó herbarti pedagógiai felfogáshoz viszonyítva nagyon haladóak. Az u. n. "tanítóiskolák" szemben olyan iskolát kíván, ahol a tanítás nagyobb része a természetben, mezőn, erdőn, szántóföldeken és gyárakban, műhelyekben főleg alkalom-

szerűen folyik, ahol az oktatás gyakorlatibb és életszerűbb. Haladó törekvései alapján megállapítható, hogy Nagy László az iskolai oktatást a gyermek ismeretében, a gyermeki fejlődés törvényszerűségeire alapozva, a haladó polgári reformpedagógiai eredményeit felhasználva akarta korszerűsíteni. Módszertani elveinek és követeléseinek jórésze ma is helytálló.

Nagy László nézeteinek formáló hatását pedagógiai gondolkodásunk fejlődésében különösen nagyra kell becsülnünk. A gyermeki fejlődés sajátosságainak feltárásával határozottan szembehelyezkedett a hazai herbari pedagógiai szemléletmóddal. Megállapította, hogy a hagyományosan tekintélyi és a kizárólagosan racionális oktatással szemben az iskolai ismeretszerzés annál nagyobb hatása a gyermek személyiségére, minél erősebb a tanulóban a megismerés belső vágya. A tanulók személyiségének fejlődése szempontjából legjelentősebbnek az érdeklődés érzelméből táplálkozó ismeretszerzést tartotta. Az oktatásban mozgósítani kívánta a tanulók érzelmi és kedélyvilágát, hangsúlyozta az érzelmi motiváló szerepét és ezzel az oktatás hatékonyságát, nevelőjellegét, személyiségformáló erejét jelentősen kiszélesítette, az oktatás lélektani megalkotottságának eszméjét népszerűsítette. Eszméinek megvalósítása pedagógiánk legértékesebb és ma is legkorszerűbb hagyományát és feladatát képezi.

Nagy Lászlónak az oktatás felnőtt szempontú, tárgyas, kizárólagosan tudati szemlélete elleni küzdelme nálai bizonyos egyoldalúságot eredményez. Nem sokra becsüli a rendszeres ismeretközlés és ismeretszerzés logikai oldalait. Az oktatásban legfontosabbnak a külső érzéketet tartja. Szemléletén érezhető a polgári reformpedagógia gyermekszempontúsága és a spontaneitás egyoldalúsága, mint a korabeli magyar oktatási gyakorlat szinte természetes és egészséges reakciója.

"Didaktika gyermekfejlődési alapon" c. 1921-ben megjelent művében az iskola munkáját gyermekfejlődéstani alapra helyezte. Ez a könyv az 1914-ben Új iskola néven alapított iskolájában végzett kutatásainak foglárata. Nem rendszeres didaktika, inkább a gyermekek érdeklődésének fejlődésére alapozott tanterv. Ezt a munkáját a alábbi vonásai teszik értékesé:

Tantervét nyolcosztályos iskolára készítette, a tananyagot a gyermeki fejlődés szakaszainak megfelelően és nem tantárgyak, vagy szakmák alapján rendszerezte. Az eddigi tantárgyszerű oktatás helyébe a közvetlen megfigyelést, cselekvést, a gyakorlati foglalkozást, a munkát állította. A gyermek kézi foglalkoztatását fontosnak tartotta és mint módszeres elvet nagyra becsülte. Felismerte, hogy a gyermeket /főleg 10 éves koruk után/ nem elégíti ki a tapasztalatgyűjtés, tevékenykedni, hatni akar környezetére. A gyermek iskolai foglalkozásai munka által válnak komoly tevékenységekké. Ezért Nagy László a tanulók kézi foglalkozását nem tekinti külön módszernek, hanem az oktatás általános módszerének.

Nagy László komoly figyelmet fordított tantervében a tanulók demokratikus szellemű társadalmi felvilágodítására és esztétikai nevelésére is.

Közüoktatáspolitikai reformtervezetében az 1918-ban függetlenné vált Magyarország számára megfelelő demokratikus iskolaszervezetet akart teremteni. Haladó gondolkodása abban mutatkozott meg legjobban, hogy helytelenítette a társadalomnak osztályokra való tagolódását. Az osztálykülönbségek megszüntetését és a társadalmi egyenlőség eszméjét utópiikusan a neveléstől, az egyenlőségen nyugvó helyes iskolarendszertől várta. Iskolarendszere alapjául az egységes, kötelező népiskolát tette. Azt javasolta, hogy az osztálykülönbségek kiküszöbölése céljából a továbbtanulás feltételévé a tehetséget kell állítani. Az iskolafenntartás jogát és köteleességét az államra bízta, de megengedhetőnek tartotta állami felügyelettel egyéb iskolafenntartók működését is. Az iskola világi jellegének kérdését is liberális szellemben fogta fel.

Tervezete a polgári demokratikus művelődéspolitikának hazánkban egyik legkiemelkedőbb dokumentuma. Jól példázza szerzője haladó társadalomszemléletét, munkásságának társadalmi rendeltetését. Ennek a meggyőződésének alapjain kapcsolódott bele tevékenyen a Tanácsköztársaság forradalmi művelődéspolitikájának munkálataiba.

Nagy László tevékenységének neveléstörténeti érdeme a herbarti pedagógia ellen nálunk is megindult küzdelem támogatása, tudományos érvekkel, az iskolai oktatás korszerűsítéséért, lélektani megalapozásáért vívott harc irányítása és a neveléstudományi kutatások megindítása. Szemléletének egyoldalúsága gátolta vállalt feladatainak sikeresebb megvalósítását.

/1877-1945/

Imre Sándor nemzetnevelése elmélete

Az imperializmus éles osztályharca és a nemzetiségi ellentétek által szétszabdalt hazai társadalom és közművelődés válságának megoldása érdekében dolgozza ki Imre Sándor nemzetnevelése elméletét. Az orvoslást nem az állam gazdasági-társadalmi rendjének radikális megváltoztatásában keresi, hanem olyan eszmerendszert kíván létrehozni, amely politikai küzdelmek és osztályharc nélkül valósítja meg a társadalmi haladást. A társadalmi egységet megteremtő erőt a nemzet egészére ható nevelés eszméjében véli Imre Sándor megtalálni.

Igy fogva fel a nevelés szerepét, az egységes nemzet koncepciója érdekében olyan egységes nevelői gondolkodás kialakítására törekszik, amelyben nemzet fogalma az irányadó. Ezért áll szemben a herbarti pedagógia egyoldalúságával, individualizmusával. ^{és} Ezért az oktatás problematikájának elemzése helyett a nemzet egészére ható nevelést szorgalmazza. Ilyen szempontból bírálja a korabeli hazai viszonyokat is. A nemzeti műveltség eszméjét félti a klerikális pedagógiától, mert az annak egységét megbontja és tudománytalan irányba tereli. Elismerve a szociáldemokraták nevelésiügyi programjának értékeit, tudományos megalapozottságát, a köznevelést félti a szocialisták egyoldalú hatásaitól is. Attól tart, hogy ők is akadályozzák az egységes nevelői gondolkodás kialakulását és így utjában állnak annak.

A köznevelésben Imre Sándor szerint a politikamentes, "tárgyas" nevelés-tudományé legyen a vezetős szerep. A társadalom haladását a pártpolitikától független iskolai neveléstől és a helyes nevelői gondolkodástól várta. Idealista felfogása alapján jutott arra a helytelen, utópista álláspontra, hogy lehetséges osztályharctól független nevelői gondolkodás és művelődéspolitikai.

Nevelési elveit 1912-ben fejtette ki Nemzetnevelés c. híres könyvében. Elméletének megalkotásában Natorp szociálpedagógiája hatott rá. Vele egyetértésben a nevelésnek a társadalom formálása terén döntő szerepet szán, feladatát a közösség előrehaladásának segítésében és a közösséget alkotó egyének kifejlesztésében keresi. Natorp szociálpedagógiai közösségfogalma azonban elvont, formalisztikus, nem valóságos, csak elképzelt társadalmat, általában az egész emberiséget jelenti. Imre Sándor szerint a fejlődést csakis a nemzet gondolata biztosíthatja és ezért Széchenyi eszméjét elfogadva a nemzet fogalmát állította nevelői gondolkodásának középpontjába. Ettől a "nemzetneveléstől" várta a nemzet egységének kialakulását, a "társadalmat megrázkódtató" forradalmak helyett. Imre a nevelés közegének a nemzetet tartja, az ember a maga egyéniségét csak a nemzet keretében fejtheti ki. Ezért a nevelést nemzeti tudatosságnak kell áthatnia, amelynek a nemzet minden tagját is át kell járnia. Imre Sándor pedagógiai gondolatai a Tudatosság kérdésében kapcsolódnak reformpedagógiánk másik kiváló képviselőjének Schneller Istvánnak személyiség-pedagógiájához, Schneller szerint nevelés célja olyan személyiség formálása, amelynek legfőbb jegye a tudatosság. A nevelés célját Imre is az ifjak hajlamainak teljes kibontakoztatásában, tudatos személyiséggé formálásában látja. A személyiség a közösség értékes tagja, aki kész a közösségért tudatosan munkálkodni. A nemzeti tudatosság lényeges jegyének tartja, hogy a nemzet kapcsolatban áll a többi nemzetekkel és azokon keresztül hat az emberség előrehaladására. Ilyen vonatkozásban elhatárolja magát az akkor Európaszerte népszerű állampolgári nevelés, Kerschenshtein's elméletétől, azt szűkkörűnek és korlátozotttnak fogva fel. A nálunk is erősödő kozmopolita szemlélettel szemben felfogásának komoly pozitívuma az az erős meggyőződése, hogy az emberiség előrehaladását a nemzeti társadalom és kultúra fejlesztésével lehet csak biztosítani.

Imre Sándor elmélete szerve s folytatása a reformkori nagy művelődéspolitikusok: Széchenyi, Wesselényi és Eötvös tanításainak. Amíg azonban a nemzeti egység programja a reformkorban, a polgári nemzetté alakulás korában jó részt haladó és időszerű volt, addig az imperializmusban, a kiéleződött társadalmi, gazdasági és nemzetiségi ellentétek idején Imre Sándor szándékai ellenére is a dolgozó nép felszabadítása ellen irányult és az elnyomók osztálybékés felfogását erősítve a társadalmi harc gondolatát gyengítette. Imre Sándor bízott abban, hogy nevelési koncepciója még az ő korában is megoldhatja társadalmi problémákat és a nemzetiségi ellentéteket.

Szerinte a nemzetnevelésben egyesül a társadalmi és az egyéni érdek, a nemzeti és az egyéni cél és benne van az egyetemes végső cél elérése.

sének lehetősége is, kölcsönösen feltételezve egymást. A nemzeti cél alá van rendelve az egyetemes emberi célnak, vagyis Imre Sándor haladó módon felül-emelkedett a nemzeti önzésen, a sovinizmuson, a nemzetiségi gyűlölködésen.

A nemzetnevelés nem akadályozza meg az ~~az~~ egyén fejlődését sem, sőt segíti annak megerősödését, hiszen a nemzet előrehaladása az egyének fejlődésén nyugszik. A nemzetnevelés ilyenformájában az egyén és a közösség érdekeit egyformán szolgálja.

A nemzetnevelés alapján Imre Sándor követeli, hogy a nevelői gondolkodás alapját a nemzeti sajátosságok ismerete alkossa. Elismeri ugyan, hogy a nevelés

tudományának vannak egyetemes érvényű megállapításai, törvényszerűségei, de a nevelés természete nem engedi, a nemzetnevelés pedig egyenesen megköveteli, hogy a nevelés általános elmélete nemzetnevelési elméletté bővüljön. A nemzetnevelés minden nemzet számára lehetővé teszi sajátos nemzeti értékeinek kibontakoztatását. A neveléstudomány nemzeti sajátosságainak irreális hangsúlyozása^{ra} Imre Sándort a magyar neveléstudomány megteremtésének nemes vágya vezette.

Művelődéspolitikai programjában meghirdeti a nevelés általánosságát, követeli, hogy annak valóban mindenki legyen részese és az állam minden gyermeknek biztosítsa a művelődéshez való jogát. Szerinte a politikai vezetésnek meg kell értenie, hogy csakis az egyének fejlődése biztosíthatja a nemzet jövőjét és csak a művelődés útján emelkedhet a nemzet. Imre Sándor élesen bírálta a korabeli köznevelést a nemzetnevelés szempontjából. Megállapította, hogy nemzetnevelésről nem lehet beszélni, mert a nevelés nem általános és nem egységes, az egyéni nevelői eljárásokat az iskolák zsufolttsága megakadályozza. A nevelés egyoldalú, csak ismeretszerzésre korlátozódik és nem az egyéniség fejlesztésére. Azért is elégedetlen a neveléssel, mert nem mozditja elő kellően a nemzet fejlődését, nem korszerű.

A közoktatás korszerűsítésének, átalakításának a tervét is részletesen kidolgozta a Nemzetnevelés c. könyvében. Véleményeszerint olyan köznevelési törvényre van szükség, amely a nemzetnevelés követel. Meg kell tehát szervezni az általános, egységes, állami köznevelést. Az államosítás kérdésében gyakorlatilag ő is az eötvösi liberalizmus alapján állva, csak elvileg foglal állást a felekezeti oktatással szemben, a felekezeti iskolák államosításától azonban eltekint, különben sem hiva a nevelés terén az állami mindenhatóságnak. A szociáldemokratákkal és a radikális polgársággal szemben az államosítás kérdésében konzervatív álláspontot képvisel.

Az oktatás tartalmára vonatkozó korszerű nézeteit is a nemzetnevelés eszméjének szolgálatába állította. Megkülönböztet közösségi tudatot formáló tárgyakat / természettudományok, társadalomtudományok, anyanyelv és államnyelv/, a nemzet fejlettségét ismertető tárgyakat / nyelvi, irodalmi tanulmányok, történelem és néprajz/, és egyéni fejlődést szolgáló tárgyakat / matematika, földrajz, alkotmánytan, lélektan, egészségtan, rajz stb/. A görög és a latin nyelv

csak mint egyes ^{elő}nyökre előkészítő tantárgy szerepel, a vallástan pedig nem kötelező tárgy. A tantervi anyag kiválasztásában Imre Sándort a tudományosság igénye vezette és gondot fordított a tanulók életkori sajátosságainak figyelembe vételére is.

Jelentős Imre Sándornak az oktatás módjával kapcsolatos korszerű álláspontja is. Nemzetnevelése célja az egyén személyiségének kialakítása, ami pedig csakis a tanulók önálló gondolkodásának, ítélőképességének, cselekvésre nevelésének és a meggyőződésének kialakításával érhető el. A tananyag mechanikus átadását, formális, megértés nélküli átvételét, a verbalizmust határozottan elítéli és olyan oktatási módszerek alkalmazását, megkeresését követeli amelyek a tananyag mellett a tanulókat is figyelembe veszik. Ezzel az igényével az oktatás pszichológiai megalapozottságát és nevelői hatékonyságát kívánta fokozni.

Imre Sándor művelődéspolitikai tervei a feudális örökséggel terhel^t Magyarországon korszerűek, haladóak voltak, a polgári demokratikus fejlődés irányába mutattak.

Már az 1910-es években meghirdette az egységes, nyolcosztályos /4 év elemi és 4 év középfok/ alapiskola gondolatát és mindenki számára biztosítani akarta a tanulási lehetőséget. Iskolaszervezeti javaslata azonban nem volt alkalmas elgondolásainak megvalósítására. Nyolc éves iskolája négy éves elemi iskolából és a nyolc éves középiskola négy alsó osztályából állt volna. A huszas években, államtitkársága idején elemi, polgári és középiskolára készített reformterveiben az új iskolarendszer alapja már nem a nyolc osztályos ^{egységes} ~~elemi~~ iskolahoz, hanem a polgári iskola. Ugyanakkor megmaradt volna ~~magasabb~~ a magasabb tanulmányokra előkészítő nyolc osztályos gimnázium is. Ez a tervezet sem volt alkalmas a burzsoa iskolarendszer kettőségének és zsákutcáinak megszüntetésére, sőt maga is ilyen maradt.

Imre Sándor a neveléstől várta a társadalom átalakítását és a köznevelés területén nem értett egyet a forradalmi változásokkal. A forradalmak ~~adatt~~ mindinkább visszahúzódott a gyakorlati tevékenységtől, bár lehetőségei lettek volna a cselekvésre, mert a közoktatás irányításában ebben az időben vezet vezető szerepet töltött be. Az ellenforradalom kormányai pedig Imre Sándor leghaladóbb demokratikus követelményeit hagyták el, vagy töltötték meg tőle idegen jobboldali, később fasiszta tartalommal, amellyel maga Imre Sándor értett legkevésbé egyet.

A nemzetnevelés elmélete a benne megnyilvánuló társadalmi-politikai felfogás és a történelmi körülmények figyelmen kívül hagyása miatt, egyébként értékes részgondolatai ellenére sem volt alkalmas a közoktatás polgári demokratikus átalakítására sem.

A munkásosztály közoktatáspolitikai küzdelmei az imperiliz-
mus néhány államában

Az imperializmus polgári pedagógiájának vizsgálata félreérthetetlenül bebizonyította, hogy a 20. században az uralkodó osztályok nevelésügyi elgondolásait részben művelődésügyi kiváltságaikhoz való görcsös ragaszkodásuk, részben pedig a munkámozgalmakkal vívott szívos harcuk határozta meg. Ebben a küzdelemben a burzsoa mindinkább reakcióssá vált, jobbra tolódott, védekező álláspontra kényszerült, pedagógiája pedig nép - és emberellenessé, p^asszimistává és haladásellenessé vált. Az alkotó kezdeményezés az elnyomott dolgozó osztályok sajátja lett, századunkban már ők képviselik a haladást nevelésügyi kérdések területén is. Vizsgáljuk meg az alábbiakban néhány imperialista nagyhatalom közoktatáspolitikai törekvéseit, és azon belül a munkásosztály az iskolai oktatás demokratizálódásáért folytatott küzdelmeit.

Angliával szemben Franciaország közoktatásügye világi jellegű és erősen centralizált, az állami iskolákban már a múlt században megszűnt a vallásoktatás. Mint iskolafenntartónak az katolikus egyháznak is maradt iskola a kezén. Az Oktatásügyi Minisztérium az oktató-nevelő munka minden lényeges elvi és nemeztí kérdésében központilag intézkedik és ellenőrzést gyakorol. Franciaországban az 1920-ban megalakult Kommunista Párt szívosan küzdött az oktatás ingyenességéért és az egységes alapműveltséget adó népiskola megvalósításáért.

A francia iskolarendszer a századforduló táján alakult ki és 1945-ig nem sok változás ment keresztül. A munkásosztály kiharcolta a középiskolai oktatás ingyenességét, és a tankötelezettségnek 14-éves korig való kiterjesztését. A 8.osztályos elemi iskola 6-14 éves korig, az u.n. kiegészítő tanfolyamok /a mi négyosztályos polgári iskolánkhoz hasonló jellegű és célú iskolák/ 11-15 éves korig foglalkoztatják a tanulókkal. A középiskolák 11-18 évig nevelték az ifjakat. A szakember képzést a technikai középiskolák /11-18 évig, vagy 13-17 éves korig/ és az ipari tanulóiskolák szolgálták. A középisko-

lák kétfélék, a lycéek állami, a collegek helyi szervek által fenntartott középiskolák. A lycéek között sok a régi híres iskola, amelyeket nagyra becsül a francia társadalom. Az elemi 5. osztálya után kerülnek a tanulók -felvételi vizsgával- a középiskolába, amely vagy klasszikus, vagy modern. A középiskolák alsó- és felsőtagozatra oszlanak. Az alsó négy osztály általános képzést nyújtó irányító tagozat, a felső tagozat 3-éves és különböző szakokat /klasszikus, modern, stb/ tartalmaz.

A francia iskolarendszer 1945-ig a burzsoa államra jellemző kettős iskolarendszer. A különböző társadalmi osztályok gyermekei 11. évük után külön utakon haladnak, amely egyben életüket is meghatározza. Tanulmányaikat az elemi iskolában folytató túlnyomó többség előtt a felsőbbfokú képzés kapui bezáródtak.

1940-~~1944~~ 1945-ig Franciaországnak a hitleri fasiszták által megszállt részein a nevelés szelleme is fasiszlódott.

A II. világháború befejezése után az Ellenállási Mozgalom megújításából a Langevin akadémikus és a kommunista Wallon vezette reform bizottság javaslatot készített az iskola-rendszer demokratikus átszervezésére. A bizottság kifogásolta a munkástanulók alacsony számát a középiskolákban és az egyetemeken, az iskolarendszer szerves felépítettségének hiányát, és az elavult módszereket. Követelte, hogy az állam minden polgára számára egyaránt biztosítsa a művelődési szabadságot. A bizottság javasolta, hogy a tannötelezettséget 18 éves életkorig emeljék fel. A kettős iskolarendszer megszüntetését, az iskolák szerves egymásra építettségét kívánták. A reform 6-15 évig 9-éves egységes iskola bevezetését javasolja, a felsőbb osztályokban a tanulók megfigyelésére és további irányítása végett tájékoztató ciklust vezetnek be. Erre az iskolára épül a 3-éves elméleti és szakmai képzés. Ennek a rendkívül haladó javaslatnak a megvalósítását a burzsoa reakció megakadályozta.

1955-ben a Francia Kommunista Párt egy olyan javaslatot terjesztett az országgyűlés elé, amely mindenki számára elérhetővé a-

karta tenni a műveltséget. A nevelést a béke és a nemzetközi együttműködés szolgálatába kívánta állítani, ugyanakkor a háború, a fagyűlölet ellen akarta mozgosítani az oktatásügyet. A kormány azonban elzárkozott a javaslat megvitatása elől, és így a két világháború között kialakult oktatási rendszer egészen 1959-ig fennállott kisebb módosításokkal. A francia iskola-rendszer alapvetően antidemokratikus maradt, a polgári társadalom érdekeit szolgálta, a munkás és dolgozó gyermekeket pedig kiszorította az oktatásból. A dolgozók gyermekeinek 60 %-a az elemi iskolában maradt és alig 3 %-a került az egyetemre. Bizonyossá vált, hogy a középiskola ingyenessége a tőkés viszonyok között önmagában nem teszi lehetővé a dolgozók gyermekeinek továbbtanulását, mert ezek a családok nem tudnak lemondani gyermekeik korai munkábaállításának anyagi előnyeiről.

A De Gaulle-rendszer 1959-ben rendeletileg szabályozta a közoktatást, a tankötelezettséget felemelte 16 éves korig, azonban az iskolarendszer kettősségét továbbra is fenntartotta. Az 1959-es reformmal szemben ^a FKP parlamenti javaslatában követelte, hogy minden gyermeknek egyaránt biztosítsák az azonos műveltség megszerzésnek lehetőségét. Az ugyanabban az évben megjelent klerikális iskolatörvény, amely a katolikus iskoláknak magas államsegélyt biztosított ^{és} ~~ugyanakkor~~ a vallásoktatást ismét bevezette a középiskolákban. Ez a törvény az állam és az egyház szétválasztásának és a világi oktatás elvének megsértését jelentette és hatalmas tüntetést váltott ki. A FKP rámutatott arra, hogy az 1959-es törvény alig jelent változást a múlthoz képest és annak ellenére, hogy az elemiből át lehet lépni a középiskolákba, anyagi nehézségek miatt a középiskolák utolsó évfolyamaiban a szegény tanulók aránya csak 4 %. Rámutatott arra, hogy egyházi iskoláknak nyújtott segéllyel meg lehetett volna kezdeni a középiskolák demokratizálását. Megállapította, hogy az oktatásügy halaszthatatlan érdeke az iskolafejlesztés fokozása és kifogásolta, hogy a tanulóifjúság számának növekedésével nincsen arányban az oktatásiügyi költségvetés, az osztályok túlszűfoltak és nagy a pedagó-

gus-hiány. Rávilágít a párt arra is, hogy csak a jómódú családok gyermekei tanulhatnak tovább, a szegény munkás- és parasztszármazású tanulók anyagilag képtelenek arra. Minden 10 tanulóból 9 anyagi okok miatt hagyja abba a tanulást. A szakoktatás elmaradottságának a dolgozó tömegek alacsony kulturális színvonalának okait kutatva rámutat a nagytőke reakciós érdekeire. Követeli, hogy a szakiskolák a szűk gyakorlati képzés mellett nyújtsanak komoly általános képzést ^{adjanak} ~~és~~ elméleti, szakmai tudást is. Rámutat a szegénysorú egyetemi hallgatók nehéz helyzetére, sem étkezései, sem lakásviszonyaikat nem tartja kielégítőnek, az egyetemi oktatást nagyon költségesnek, az ösztöndíjakat pedig túl alacsonynak minősíti. Ezek következtében a diákok nagy része a tanulmányok folytatása érdekében ^{állást vállal} ~~és~~ ennek következtében tanulmányaikban elmaradnak.

Bírálatai során a FKP megállapítja, hogy a dolgozók és a vagyonos osztályok gyermekei közötti egyenlőtlenség megszüntetése csakis a társadalom szerkezetének megváltoztatásával érhető el, erre a burzsoa iskolareformok önmagukban képtelenek. Feltárta a tömegek előtt, hogy a burzsoázia a reformokkal csupán alkalmazkodni kívánt a megváltozott gazdasági és társadalmi viszonyokhoz, de ^{továbbra} ~~továbbra~~ is ragaszkodik a tőkés rendszerhez és művelődési kiváltságaihoz.

A párt által felvilágosított közvélemény nyomására a kormányzat 1963-ban kénytelen volt bizonyos módosításokat végrehajtani az 1959-es törvényen a demokratizálódás irányába. Az elemi iskola felső osztályait megszüntették, létrehozták az ~~xx~~ u.n. "college polivalentet, amelyben egy vezetés alatt működnek a különféle közép- és középfokú iskolák alsó négy osztályai, az átmeneti, valamint a befejező osztályok. Ezekben az iskolákban tehát 15-16 éves korig együtt tanulnak a gyermekek, bár nem ugyanazt az anyagot tanulják. Ettől az iskolától azt várják, hogy az egységes vezetés lehetővé tegye a szükséges átirányítást. Ennek érdekében a különböző tagozatok /középső osztályok/ anyagát igyekeznek egymáshoz közelebb hozni, lehetőséget biztosítanak rendkívüli tárgyak tanulására is.

A francia iskolarendszer még ilyen módosítások ellenére sem olyan demokratikus, mint a Langevin-Wallon bizottság által javasolt iskola-rendszer volt. Még mindig a vagyonos rétegeknek biztosít előnyöket a burzsoa társadalmat akarja konzerválni és a népi tömegeket -közvetett uton- szándékszik kizárni a művelődésből. Szemlélteti az is, hogy a tőkés viszonyok között a dolgozók szervezett harca bizonyos eredményeket elérhet ugyan, de emberi jogaik teljes biztosítására nem nyílik lehetőség.

Németországban az I. világháború idején 6-14 éves korig tartó tankötelezettség keretében a 8-osztályos népiskolát végezte el a dolgozók gyermekeinek kb 70 %-a. A 4. osztály után átléphettek a középiskolákba. Ezt az utat túlnyomó többségben a jómodú szülők gyermekei választották. Iskola-rendszerüket nagyfokú centralizáltság, szervezettség jellemezte, a nevelés pedig, -éppúgy mint Olaszországban és Spanyolországban is- még erősen őrizte feudális, vallásos jellegét.

A Német Szociáldemokrata Párt, mint a munkásosztály szervezett pártja harcolt a dolgozók kulturális színvonalának felemeléséért. A jobb szárny revizionista állapontjának megfelelően a nevelés politika-mentességét hirdetve, a kultúra területén az osztálybéke, a kultur-szolidaritás elvét vallotta.

A baloldal, marxista alapon, az iskolaügyet az osztályharc fontos területének tartotta. Pártkongresszusain követelte az iskolának az egyháztól való elválasztását, leleplezte a népiskolát, mint a burzsoa nevelés eszközét, és a proletárcsaládok szociális nevelését akarta velük szembeállítani. Céltudatosan nevelte tagságát arra, hogy a családi nevelés valóban a szociális harc lelkes nemzedékét formálhassa. Ilyen célok szolgálatába állították a szocialista szervezetet és a felnőtt-oktatást is. A Német Kommunista Párt ezt a politikát még következetesebben folytatta és ismertetette a szovjet pedagógia eredményeit is.

Az 1918-as novemberi forradalomban a munkás- és katonatanácsok

a kommunisták párt forradalmi változásokat követeltek: egységes, demokratikus iskolarendszert, az egyház és állam szétválasztását, a kultúrmonopólium felszámolását, a szovinszta szellemű oktatás megszüntetését stb. A jobboldali szociáldemokraták ezzel a fejlődéssel szembeálltak, és az ellenforradalmi erőkkel szövetkezve létrehozták a Weimari Köztársaságot. Elálltak az egyház és az állam szétválasztásától, meghagyták a kettős iskolarendszert. Nem hozták létre a közoktatás demokratizálásának alapfeltételét az egységes és általános 8-osztályos iskolát, s megerősítették az iskoláknak a felekezetekkel való kapcsolatait.

A fasizmus ezt a népellenes szervezetet használta fel a szovinizmus, a fajgyűlölet és a háborús eszmék terjesztésére.

A kommunista párt szívós és következetes harcot folytatott a német imperializmus és fasizmus közoktatásügyi politikájával szemben, amelyet egybekapcsolt a proletariátus felszabadításáért vívott küzdelmével. A családi nevelést és a szülői munkaközösségeket befolyásolva mozgósították a tömegeket az iskola-rendszer demokratikus, az egységes népoktatásügy, a világi iskolázás követeléséért. A fasizmus erősödése idején fokozták agitációjukat a demokratikus eszmék megvalósításáért, felhívták a figyelmet a fasizmus veszélyére, követelték a militarizmus és a szovinszta szellemű oktatás kiküszöbölését. Az ifjúsági- és gyermekszervezeteket is megmozgatták az ~~az~~ uralgó reakciós, fasiszta jellegű oktatással, neveléssel szemben.

A II. világháború után a potsdami egyezmény alapján Németország megszállási övezeteiben megindult a nevelésügy demokratikus és antifasiszta-szellemű rekonstrukciója. Ezeknek a törekvéseknek 1949-ben a Német Szövetségi Köztársaság megalakulása után a saját területén véget vetett.

A jelenlegi nyugat-német iskolarendszer éppenúgy, mint a II. világháború előtt népiskolából, középfokú iskolából és középiskolából áll és a tanulók ma is 10 éves koruk után oszlanak meg ebbe a három irányban. A középiskolákban fokozták a fakultatív tárgyak szá-

mát, ezzel nagyobb teret akarván biztosítani az egyéni hajlamoknak, de a kettős iskolarendszerhez továbbra is mereven ragaszkodnak.

A szociáldemokrata párt és az 1956 óta ideiglenesen működő Német Kommunista Párt befolyására a dolgozó rétegek egyre határozottabban követelik az ifjúság antifasiszta, demokratikus, humanista szellemű nevelését, a 16. éves korig tartó iskolakötelezettséget az egységes általános iskola megteremtését, az egyházi és magánoktatás helyett a világi, állami oktatás kialakítását.

A németországi nevelésügy vizsgálata élesen feltárja, hogy a burzsoázia oktatásügyét minden szólam ellenére is politikai hatalmának megőrzésére, a dolgozók háttérbe szorítására és félrevezetésére használja fel. A burzsoa legkisebb engedményt is csak ideiglenes jelleggel és kényszerből tesz, s azt a munkásosztállyal és pártjaival folytatott küzdelmének pillanatnyi állása szerint visszavonja - ha teheti.

n Különböféle u.n. reformokkal pedig csak a dolgozók félrevezetésére törekszik. Ez a vizsgálódás arra is rávilágít, hogy csakis a megalkuvás nélküli, a következetesen marxista álláspontú munkáspártoknak áll módjában a dolgozók művelődésügyi érdekeinek képviselete, és legvégül egyre világosabbá válik minden elfogulatlan ember előtt az is, hogy az igazi demokratikus iskola-rendszer megvalósítása a burzsoa társadalom átalakítása nélkül nem valósítható meg.

A bolsevikok iskolapolitikai küzdelmei a cári Oroszországban

A cári Oroszország a korabeli európai államokhoz viszonyítva nagyon elmaradt. A lakosságnak közel 80 %-a írástudatlan. Az oktatás kezdetleges, tudománytalan, az iskolák többségét az állam-egyház irányította. A dolgozók gyermekeinek kis töredéke jutott még a 4 osztályos elemi iskolai oktatáshoz is, a nemzetiségek pedig még anyanyelvüket sem használhatták.

A századforduló táján az orosz munkásosztály elsajátította a marxizmust, a forradalmi mozgalom megerősödött. Fokozódott a cári oktatásügy bírálata, különösen élesen támadtak a bolsevikok Lenin

vezetésével. Az iskola és az egyház elválasztását ingyenes és kötelező népoktatás bevezetését, az anyanyelv iskolai használatának jogát követelték ^{bebizonyítva} ~~elutasítva~~ azt is, hogy a fenti követelmények csakis a cári rendszer forradalommal történő megdöntése útján valósítható meg a munkásosztály vezetésével.

Ezzel szögesen ellentétes állapontot képviseltek a mensevikek, akik szerint először művelté kell tenni a munkásokat és csak azután köve kezhetsz a szocialista forradalom. A mensevikek az ifjúságot távol akarták tartani tanulásuk érdekében a politikától, a forradalmi harctól. Marx és Engels alapján Lenin rámutatott a forradalmi harcok nagy emberformáló szerepére.

Lenin élesen bírálta a cári uralom művelődéspolitikáját, cikkeiben megalkotta a dolgozó nép igazi érdekeit szolgáló művelődéspolitika alapelveit. A forradalom előtti iskolarendszerről megállapította, hogy rendi jellegű, az osztályelnyomás eszköze és a nemzetiségek ellensége, egyben haladásellenes. Életidegen, holt anyagot tanítanak, az ifjúságot tudománytalan, vallásos szellemben nevelik, a dolgozókat szánékosan tudatlanságban tartják.

Bírálta a narodnyikoknak azt az elgondolását, hogy a néptömegeket politikailag közömbös képzésben részesítsék. Ahhoz, hogy a munkásság hatalom legyen nem akármilyen tudásra van szükség, hanem olyanra, amelynek birtokában képes helyzetének felismerésére és forradalmi megváltoztatására. A népbarátokkal vitázva hangsúlyozta a népoktatás és a társadalmi viszonyok elválaszthatlan kapcsolatát. Az orosz társadalom kapitalizálódása -Lenin szerint- szükségszerűen megváltoztatja a nép műveltségét is.

Hangsúlyozta, hogy a kapitalista társadalomban az iskolaügy mindig osztályjellegű és polgári érdekeket szolgál. Megállapította, hogy az iskola fontos eszköz az uralkodó osztályok szolgálatában, érdekeik megvalósítására. Ezzel a tételével leleplezte a dolgozók előtt a polgári művelődés monopolium-jellegét. A polgári nevelés humanizmust haragvató jelszavainak igazságát tagadva bebizonyította, hogy iskoláik

nem az emberi személyiség formálására, hanem alázatosan engedelmeskedő szolgák nevelésére törekednek.

Az 1905-1907-es polgári demokratikus forradalomban a néptömegek a bolsevikok hatására a népiskolai oktatást 6-ról 8 évre feleltették, követelték a szakképzés megjavítását és néhány vidéken rátertek az anyanyelvi oktatásra.

A forradalom leverése után ezeket a demokratikus vívmányokat eltörölték és a kezdeményezéseket megszüntették. Az 1917-es februári forradalom nem változtatott a népoktatás helyzetén, azt régi formájában tartotta, meghagyta a klérus uralmát az iskolázásban, a tudománytalan tananyag és a vallásoktatás elsődlegességét.

A kapitalista országok közoktatásügyének néhány jellegzetessége

Az alábbiakban megvizsgáljuk a kapitalista társadalom iskola-rendszerének, nevelés - és oktatásügyének néhány jellemző vonását.

A nevelés a kapitalista országokban osztályjellegű, rendszerét a gazdaságilag uralkodó polgárság szabja meg. Marx „A német ideológia” c. művében pontosan megállapítja: „.....az az osztály, amely a társadalom uralkodó anyagi hatalma, egyidejűleg uralkodó szellemi hatalma is....gondolataik tehát a kornak uralkodó gondolatai.” A kapitalista társadalom iskolái a polgárság fontos eszközei alapvető anyagi és politikai céljai megvalósításában.

Ebbeől a céljából adódóan iskolarendszerének alapvető jegye, kettőssége. Magaszsztintú, korszerű iskolák a gazdag polgárság számára, színvonal nélküli, tudománytalan képzés a kiszármányolt dolgozóknak. A burzsoa osztályjellegű nevelés jellemző vonása az iskola teljes egyenjogúsága és elérhetősége a vagyonosok gyermekei számára. A fejletlen kapitalista országokban a burzsoa iskola-rendszert még a 20. században is jellemezte bizonyos rendi korlátozottság, amely szelektációs és adminisztratív módszerekkel is iparkodott a dolgozó töregek gyermekeit távoltartani a burzsoa számára létesített iskolatípusoktól. Erre példát adott a humánus gimnáziumok és az egyetemek szelektáló törekvése. A legfejlettebb kapitalista országok már fel-

számoltákrugyan iskolarendszerük kettősségét, azonban az iskoláztatás rendkívül magas költségeivel, a kollégiumokkal egybekapcsolt iskolák nagy összeget kitavó taníttatási díjaival minden rendelkezésnél határozottabban megakadályozzák a vagvontalan rétegek művelődési törekvéseit.

A közép- és felsőfoku oktatást szinte teljes egészében kisajátítják és művelődési kiváltságuk biztosításának szolgálatába állítják. A művelődés szabadságát hirdetik és hangoztatják az oktatás és nevelés politikamentességét. A kapitalista társadalomban a művelődés szabadságának polgári hangoztatásának még távólról sem biztosítja a dolgozók gyermekeinek művelődési lehetőségeit. Éppen ilyen félrevezetési szándék lappang a burzsoa politikamentes nevelésének hamis jelszava mögött. Lenin bizonyította be, hogy a polgárság nevelésügye határozottan politikai célokat szolgál, hatalmának biztosítását, a dolgozók félrevezetését, engedelmes, elnyomásába belenyugvó emberek nevelését.

Amikor tehát a burzsoa hatalmának biztosítása érdekében kisajátítja a műveltséget a maga számára, ugyanakkor a dolgozó rétegeket szándékosan tudatlanságban tartja. Ez az oka a kapitalista társadalomban a népoktatás alacsony színvonalának, még a 20. században is fennálló analfabétizmusnak és az annak határát suroló rövid tankötelezettségnek. A burzsoáziának saját nemzetével szemben alkalmazott kulturális elnyomása hatványozott méreteket öltött a gyarmati és a félgyarmati sorsban tartott népekkel, ~~xx~~ főleg a színesbőrűekkel szemben, akiket tudatlanságban tartásuk, primitív kulturálatlanságuk tett évszázadokon keresztül alkalmassá a legkegyetlenebb kihasználásra. A kapitalista iskolarendszerben a dolgozók csak a termeléshez szükséges legelemibb ismereteket kapták meg, sok felesleges élettől távol eső anyaggal tömték meg a fejüket. Főleg csak emlékezetük és nem gondolkodásuk fejlesztésére irányuló oktatás folyt iskoláikban. Ugyanakkor arra is gondot fordított^{ak}, hogy megakadályozzák a dolgozók saját erejéből teremtetett tanulási lehetőségeit.

A polgári nemzeti állam kialakulásával egyidőben megindult a nemzetiségek elnyomására, nacionalizálására irányuló törekvés, amely a nemzeti ellentétek növekedésével fokozatosan elvezetett a sovinizmus, a faji gőg, a militarizmus, majd legvégül a fasiszmus embertelen és emberellenes eszméihez. Mindezen eszmék mögött ott húzódott a kapitalizmus, az imperializmus kozmopolita monopolérdekeltségének anyagi és hatalmi törekvése.

A fejletlen kapitalista országok még napjainkban sem képesek biztosítani dolgozóik számára az elemi iskola 5-6 éven keresztüli rendszeres látogatását. A fejlett kapitalista országokban a tankötelezettség eléri a 14, 15, sőt 16 évet is, USA egyes államaiban a 17, 18 évet. A tankötelezettségnek 14 életéven túli meghosszabbításával ma már a kapitalista országok többsége elvileg egyetért, gazdasági, társadalmi és kulturális szempontból egyaránt.

A tankötelezettségnek a 14 éves koron túli meghosszabbítását a kapitalista államokban napjainkban éppen úgy, a munkásosztály és pártjaik követelték, mint az elmúlt század végén az 5-6-éves ingyenes elemiiskolai oktatás bevezetését. Bár a kérdés fontosságát a burzsoa is jól látja, anyagi okokból húzódozik megvalósításától. Ezzel kapcsolatos probléma a meghosszabbított tankötelezettség felhasználásának módja a kapitalista társadalomban.

A tankötelezettség felemelése, a népiskola tanulmányi idejének növekedését eredményezte első sorban. Így a dolgozók a termelésben és a kulturális életben nélkülözhetetlen alapküveltség birtokába jutottak.

Ezzel egyidőben megszáporodtak a különböző felső elemi és polgári iskolák, középfoku ipari és mezőgazdasági irányú iskolák, amelyek rendszerint az elemi 4. osztályára épülve a kispolgárás igényeit elégítették ki. Ma már azonban a képzésnek ez a színvonal sem felel meg a modern embernek sem termelői tevékenységében, sem kulturális életében.

Ma már egyre nagyobb erővel jelentkezik annak igénye, hogy a

felemelt tankötelezettség középiskolai jellegű végzettséget biztosítson a dolgozó tömegek számára. Ilyen irányú kezdeményezés tapasztalható az amerikai, az angol, a francia, a svéd és a norvég iskolarendszerben is, bár az angol és a francia próbálkozás még meglehetősen kezdetleges.

A második ipari forradalom a 14-16 évig közös, egységes iskola megteremtését és a kettős iskolarendszer megszüntetését követelően sürgeti. Az európai kapitalista országokban azonban mindkét korszerű igény még csak a kommunisták és egyes haladó gondolkodású pedagógusok megoldásra váró követelése csupán.

Jellemző jegye a kapitalista iskola-rendszernek, hogy elkülönül egymástól, az általános és a szakképzés. Az alófokú szakoktatás 11-12 éves korban kezdődik, egyoldalúan szakmai jellegű, minimális általános képzéssel, a középfokú szakképzés nem elég elmélyült és az általános jellegű képzés szintén nem kielégítő. Ezzel a szakképzéssel szemben egyre fokozódik az elégedetlenség, mert egyrészt nem bontakoztatja ki kellően a ~~képzésben~~ ^{benne} részesülők személyiségét, másrészt a modern termelés több általános műveltséget követel annál, mint amit ezek a szakiskolák nyújtanak. Ez az igény is az alapos általános műveltséget nyújtó egységes iskola igényét indokolja. Egyre inkább erősödik az a felfogás, hogy növelni kell az elmélyült általános és szakmai műveltséget adó szakközépiskolák számát.

A kapitalista országok iskola-rendszerének jellemző vonása a tanulók 10-11 éves korban bekövetkező differenciálása, különböző iskolatípusokba való irányítása. Ez az időpont túl korai, ekkor még nem alakulnak ki a tanulók képességei, erről csak 14-15, de még inkább 16-18 éves korban kerülhet sor, amikor is már világosabban kiütkeznek a tanulók közötti különbségek. A középiskolai oktatás sikerére érdekében ezekkel a különbségekkel már számolni kell. A középiskolai oktatás differenciálása jó eredményekhez vezet, ha nem megy az alpműveltség rovására, vagyis nem kezdődik túl korán. Ilyen megfontolások alapján állítanak be a kapitalista iskola-rendszerben az ele

mű iskola felső osztályai és a középiskola, illetve annak első osztályai közé megfigyelési szakaszt u.n. orientációs ciklust. A megfigyelési szakasz legalaposabban kidolgozott formája a Langevin-Wallon tervben található. A megfigyelési szakasz sikeres alkalmazásának jelenleg még többnyire még hiányzó feltétele a kapitalista országokban az egységes iskola.

A kapitalista országok iskolaügyére jellemző, hogy az iskolák nem pusztán állami jellegűek, hanem az egyházak, társulatok és magánosok is tartanak fenn. Ez a körülmény akadály a közoktatás egységének, tervszerű irányításának. Ezek az iskolák magas tandíjaik következtében az uralkodó osztályok iskolái, és így egyben akadályai a nevelésügy demokratizálódásának. Az egységes állami iskola-rendszer pedig a korszerű oktatás alapfeltétele és a haladó követelmények középpontjába áll. Ennek ellenére a nagy kapitalista államokban fontos szerepet játszanak az egyházi iskolák számuk jelenleg sem csökken, sőt Franciaországban, Spanyol- és Olaszországban, de az angol-szász államokban is pozícióik mintha erősödnének. Ebben a tényben nagy szerepet játszik az a világnézeti és politikai támogatás, amit ezek az egyházi iskolák a kizsákmányoló osztályoknak nyújtanak a tőkés társadalom megmentésében.

A nevelés és oktatás rendszere, pedagógiai és neveléspolitikai törekvések a Szovjetunióban

A Nagy Októberi Szocialista Forradalom megteremtette azokat a politikai, gazdasági és társadalmi feltételeket, amelyekre kialakulhatott a szocialista iskola-rendszer, nevelési elmélet és gyakorlat. A szocialista oktatásügy minőségileg különbözik az eddigi képzési rendszerektől.

A forradalom győzelme után a pár irányításával megkezdődött a művelődésügy újjászervezése. A kommunista párt mindig nagy figyelmet fordított a dolgozók művelődésügyi kérdéseinek megoldására, irányítására, ellenőrzésére; a párt vezetősége és a pártkongresszusok rendszeresen foglalkoztak ilyen kérdésekkel és határozataikkal irá-

nyitották az e téren folyó munkát.

Lenin a forradalom győzelme után is rendszeresen és behatóan foglalkozott a közoktatásügy és a nevelés problémáival. A hatalom átvétele felszínre vetette a kulturális forradalom kérdését. Lenin rámutatott arra, hogy a kulturális forradalom nélkülözhetetlen feltevétele a szocializmus felépítésének. A népnek birtokába kell venni a tudományok eredményeit, meg kell tanulnia az ország vezetését, tudatos munkafegyelemre kell szert tennie, át kell alakítani a gondolkodásmódját, világnézetét, ki kell formálni közösségi érzését, egy szóval egész tudatát, ~~kell~~ életét, emberibbé, kulturáltabbá kell tenni.

Lenin kiemelte, hogy a burzsoa társadalom kulturájától eltérő kulturára olyan minőségileg új kulturára van szükség, amelyet a proletariátus osztályharcos szelleme jár át. Ez a kultúra örököse és magasabbszintű folytatása mindannak a szellemi kincsnek, amit eddig az emberiség létrehozott.

Hangsúlyozta Lenin azt is, hogy a kulturális forradalom megvalósítása hosszú időt, egész történelmi szakaszt igényel és megvalósításában alapvetően tartottan az iskolák munkáját. Az iskola egyik legfontosabb feladatának azt jelölte meg, hogy saját eszközeivel segítse győzelemre a proletariátus politikáját. Az iskola minőségi változásának egyik fontos tényezőjeként így válik az iskola a burzsoa osztályuralma biztosításának eszközéből hatalmának megdöntésének eszközévé. Lenin határozottan hangoztatta az iskola és a politika szoros összefüggését és kapcsolatát az élettel, a gyakorlattal. Az iskolának valóban tudományos ismereteket kell oktatnia és a sok emlékezetet feleslegesen terhelő anyag helyett gondolkodásra és kritikai állásfoglalásra kell nevelnie. Az iskolai oktatás és nevelés végső célját a kizsákmányolás ellen küzdő és az új társadalmat építeni akaró ifjúság kialakításában jelölte meg.

Kiemelte a nevelés pártosságának elvét, ami azt jelenti, hogy az ifjúság nevelését egybe kell kapcsolni a párt politikájával és a

szocializmus építésének feladataival.

Megcáfolta a nevelés idealista célkitűzéseit, bebizonyította, hogy az u.n. örök emberi eszmények, mint pl. jóság, igazságosság stb. mindig egyes társadalmi osztályok ideáljai, amelyeket az osztálytársadalmakban az uralkodó osztályok politikai érdekei szabnak meg. Megállapította, hogy örök és változatlan nevelési célok nincsenek. A kommunista nevelés céljait csak a kommunizmust építő társadalom igényeiből, szükségleteiből lehet megállapítani. A nevelés célja a kommunista társadalom építésének időszakában a kommunista társadalom mindenoldalúan fejlett tudatos és aktív építőjének nevelése.

Lenin a korszerű műveltség fogalmába az általános ismereteken kívül besorolta a termelés és a technikai alapjainak ismeretét, a leghasználatosabb szerszámokkal való bántudást, és az üzemszervezés elemeinek elsajátítását. Művelt emberek tudnia kell tehát a korszerű termelés természettudományos alapjait és azok gyakorlati alkalmazását a termelés különböző ágaiban. Ezt a komoly feladatot csak az iskolai oktatásnak a társadalmi termelő munkával való összekapcsolásával és a politechnikai képzés bevezetésével lehet megoldani. Ilyen indokok alapján sürgette Lenin a politechnikai iskola megvalósítását, követelte, hogy 17-éves korukig a fiatalok általános és politechnikai képzésben részesüljenek. A politechnikai képzés értelmezése körül nagy vita folyt. Elvi útmutatásra volt szükség. Lenin meghatározta a politechnikai képzés fogalmát, tartalmát és pontos utasításokat adott a megvalósítandó gyakorlati feladatokra nézve is. Tisztázta az általános és a politechnikai képzés viszonyát, megállapítva, hogy minden általánosan művelő iskolában ki kell alakítani a tanulók politechnikai látókörét és meg kell akadályozni a korai szakosodást a műszaki irányú és szakirányú iskolákban pedig mélyíteni és szélesíteni kell az általános műveltséget nyújtó tárgyak oktatását. Tisztázta a monotechnikai és a politechnikai képzés fogalmát helytelenítette azt az álláspontot, amely idő előtt ~~xxx~~ termelő képes emberek produkálására törekszik. Különösen kiemelte, hogy 17

éves korig tartja szükségesnek az általános és politechnikai képzést csak azután lehet bátérni az ifjúság politechnikai ismeretekkel egybekapcsolt szakmai oktatására.

A VIII. pártkongresszus határozatával szemben a szovjet ország háborúban tönkrement gazdaságának helyrállítása céljából átmeneti jelleggel a szakmai oktatásra való áttérés határát leszállították a 15. életévre.

Lenin felhívta a figyelmet, hogy a proletárdiktatúra iskolájának legalapvetőbb feladata az ifjúság kommunista erkölcsi nevelése. Tudományosan elemezte Marx és Engels tanításai alapján a burzsoa és a szocialista társadalom erkölcsét. Megállapította, hogy az emberek erkölcsét osztályhelyzetük szabja meg, hogy nincsen örökérvényű emberi erkölcs/~~magasabbrendű a burzsoa erkölcsénél~~. Leszögezte, hogy a kommunista erkölcs a proletariátus osztályharcának, a kommunista társadalom építésének van alárendelve, egyesíti a dolgozókat a kommunista társadalom felépítésére. A kommunista nevelés fő eszközének a moralizálás helyett az ifjúságnak a szocialista társadalom építés részesévé tételét javasolja a politechnikai iskola megteremtésével. Az erkölcsi nevelésnek ki kell alakítani az ifjúságban az elvhűség aktív hazaszeretetet, az öntudatos fegyelmet, az internacionalizmus eszményét, a munkaszeretet és a dolgozó ember megbecsülésének humánus vonásait.

Nagyra értékelte az iskola és azon belül a pedagógusok szerepét a szocialista társadalom építésében. Hangoztatta, hogy az iskolai nevelés színvonala az oktatás sikeressége első sorban a pedagógusokon múlik, éppen ezért magas politikai és eszmei követelményeket támasztott velük szemben. Feladatul tűzte ki társadalmi, erkölcsi és anyagi megbecsülésük lehetőségei határain belül egyre fokozódó kielégítését. A szocialista társadalmakban, szemben a kapitalista országokkal, a pedagógusok és a nevelői hivatás eddig soha nem tapasztalt megbecsülésben és tiszteletben részesül.

A szovjet iskola és pedagógia fejlődése.

A forradalom győzelme után megalakult a Művelődésügyi Népbiztosság, mint a közoktatásügy legfőbb szerve, s azonnal hozzáfogott az új közoktatási rendszer kidolgozásához. Programjában szerepelt -többek között- az általánosankötelező elemi oktatás megteremtése, az iskolázás teljesen világi jellegének megvalósítása, az analfabétizmus felszámolása, a népoktatás demokratizálása, a művelődésügy decentralizálása stb.

Rövidesen elválasztották az államot az egyháztól, az egyházi tanintézeteket az állam átvette, a művelődésügy decentralizálás^{sa} érdekében Művelődésügyi Népbiztosság mellett az irányítást a helyi tanácsokra bízták. Biztosították a nők és a nemzetiségek művelődési egyenjoguságát. 1918-ban megvalósult az 5 osztályos alsó és 4 osztályos felső tagozatból álló egységes 9 osztályos középfoku általános képző iskola. Még ebben az évben kiadták az egységes munkaiskolák szabályzatát, amely megállapítja, hogy a szovjet iskola az egész népé, nem ismer művelődési monopoliumot, ezért egységes, mindenki számára hozzáférhető, ingyenes, kötelező és világi. Az oktatás általánosan képző és politechnikai jellegű, a személyiség sokoldalú kibontakoztatására törekszik.

Ezek a művelődéspolitikai alapelvek természetesen csak fokozatosan valósulhattak meg az ellenforradalmi erőkkel vívott szívos harc során. Lenin irányításával megindult a küzdelem a pedagógusok felvilágosításáért és megnyeréséért. 1919-ben Lenin javaslat~~án~~ alapján új pártprogram készült a közoktatás továbbfejlesztésére. A gazdasági nehézségek, a külső és belső ellenforradalmi támadások ellenére egyre erősödött a szovjet iskolahálózat. Megkezdődött a bölcsődék és óvodák tervszerű fejlesztése és pedagógiai intézményekké alakítása.

A 8-17 éves tankötelesk számára nagyszámú 9-osztályos iskolát hoztak létre. Az analfabétizmus megszüntetése érdekében a népbiztosok tanácsa rendelettel kötelezett minden 50 éven aloli állampolgárt

az írás és olvasás megtanulására.

A háború a forradalom és a polgárháború éveiben árvává, otthon talanná lett, s így csavargásra kényszerült kb 2,5 millió gyermek elhelyezése és nevelése érdekében a szovjet kormány gyermekotthonokat hozott létre.

1919-ben elkészült az első szovjet tanterv, de még nem kötelező, csak ajánlott jelleggel. Ennek következtében az iskolai gyakorlat a helyi feltételektől, a pedagógusok ideológiai és szakmai felkészültségétől függően rendkívül sokrétű és változatos volt. A régi és az új még sokáig élt és hatott egymás mellett. A szovjet iskola és pedagógiai elmélet a polgári elmélet és gyakorlat befolyása alatt működő iskolák és nevelők ellen folytatott vitában, küzdelemben erősödött meg. A burzsoa pedagógiai elméletek hatása jelentősen befolyásolta még a jóindulatú és haladó gondolkodású pedagógusok szemléletmódját is.

A szocialista iparosítás korszakában /1921-1929/ a szakember szükséglet kielégítése érdekében a Közoktatási Pártértekezlet olyan határozatot hozott, hogy a szakképzést a pártprogramhoz viszonyítva két évvel korábban, már 15 éves korban kezdjék meg. A 9 osztályos iskolát 7 osztályos iskolává /négy + hároméves tagozat/ alakították át. Lenin ezt a megoldást csak ideiglenesnek ismerte el, kérésére megőrizték a 9-éves /4 + 3 + 2/ általánosan képző iskolát is. A 4 elemre épülő 3-4 éves tagozattal az üzemi szakember ^{képzés} céljaira gyárüzemi iskolák, a mezőgazdasági szakemberek képzésére pedig a paraszt fiatalság iskolái fejlődtek ki.

1922-ben alakult meg a gyermekek nevelésében sok sikert megért Pionir-szervezet. A pionír munka nagyban fokozta a gyermekek körében eddig is végzett nevelőmunkát. A gyermekek bekapcsolódtak a társadalmi munkákba, életkoruknak megfelelő politikai képzésben részesültek, szakköreikben kifejleszthették hajlamaikat és adottságaikat. Ez a szervezet hasznosan és érdekesen megszervezte a gyermekek szabadidőjét, üdülését. A párt a szervezet tevékenységének kö-

zép pontjába a tanulmányi eredmények fokozását és a fegyelem megszilárdításáért folyó munkát állította.

Az Állami Tudományos Tanács 1921-ben megszüntette a tantervek~~et~~ tantárgyak szerinti felépítését^{és} u.n. komplex módszerrel a tananyagot ^{al} valábbi három téma köré csoportosította: természet, munka és társadalom. Ezeket a témákat azután osztályonként még tovább bontották. A legnagyobb figyelmet az emberek munkatevékenységének elemzésére fordították. A tantervek komplex felépítési módja megszüntette az oktatás rendszerességét, nem biztosított szilárd ismereteket. Bevezették a burzsoa iskolák csoport-munka rendszerét /laboratóriumi és brigádmunka/, a Dalton-tervet is alkalmazták és mindez fokozta a zavart

Főleg az alapvető ismeretek és készségek elsajátítása terén okozott komoly problémákat a bevezetett új módszer. A gyermekek az elemiben nem tanultak meg jól olvasni, írni, számolni, elburjánzott a felületesség és a tudatlanság. A bevezetett komplexek nem biztosították az élet és a tudományok egységét, nem nyújtották a tudományok alapjait, s ezért nem váltották be a hozzájukfűzött reményeket. A tanítók és a szülők közül sokan tiltakoztak a komplex tantervek ellen, és az iskolák jelentékeny százaléka visszatért a tantárgyak alapján folyó oktatásra.

A 20-as évek elején kezdeményezések történtek a politechnikai képzés bevezetése céljából is. A gyakorlati megvalósítás formái azonban ekkor már tisztázatlanok voltak. Egyrészt nem állt kapcsolatban a munka az elméleti oktatással, formális jellegűvé vált, kisipari módszerekkel próbálták megoldani, másrészt a Dewey-féle munkaiskolák szellemében még a 15-éves tanulók munkatevékenységei is kizárólag az önkiszolgálásra korlátozódtak csak.

Még a 20-as évek végén is érvényesült a nyugati polgári pedagógiai irányzatok hatása. Törekedtek ugyan meghatározni az ismeretek és készségek minimumát, bevezették a társadalmilag hasznos munkát és egyre inkább tisztázódott a munkaoktatás elmélete és gyakorlata is. Maka Krupszkaja is, aki a bizottság elnöke volt és törekedett

a lenini elvek érvényrejuttatására a pedagógiában, ebben az időben még úgy gondolta, hogy a komplexwk alkalmasak a tantárgyak közti dialektikus kapcsolatok biztosítására.

E tévedések ellenére is sokat fejlődött az iskolák kommunista nevelőmunkája. Megnövekedett az ifjúság politikai tudatossága, érdeklődése a hazai és nemzetközi események iránt, fokozódott részvételük a termelő munkában. A KOMSZOMOL szervezet a középiskolákban a közösségi szellem, a politikai aktivitás, a társadalmi tevékenység és az iskolai önkormányzat kovásza lett.

A 20-as évek elején a kulturális forradalom eredményei meghatározták a közoktatásügy legfőbb tennivalóit is. A tankötelezettség végrehajtásának előkészítésében, fokozottabb iskolaépítésben, az analfabétizmus megszüntetésében, megfelelően képzett szakemberek képzésének megvalósításában jelentkezték a legfőbb feladatok.

Az ipari fejlődés szakemberigénye előtérbe állította a kádereképzés problémáit. A középiskolai oktatás eredményességének fokozása érdekében történtek intézkedések, majd a középiskola időtartamát 10 évre emelték. A felsőfoku oktatás színvonalának növelésére és a nemzetiségi iskolázás kiszélesítésére nézve eredményes intézkedéseket fogantatosítottak.

Ezt a korszakot a pedagógiai kérdések iránti őszinte érdeklődés, lelkesedés, tennivágyás, de változatosság és az egyenetlen fejlődés is jellemzi. A még mindig élő és ható konzervatív pedagógia, a modern liberális burzsoa pedagógiájának hívei és a szocialista nevelést megteremteni akaró pedagógusok között éles viták, szenvedélyes harcok folytak. Ekkor még nem kristályosodtak ki a nézetek, a frontok nem váltak el világosan. A reformpedagógiának még a szocialista nevelést megalkotni akaró pedagógusok, sőt a népbiztosság egyes kiváló vezetőegyéni ségei szemében is hitele volt. Maga Lunacsarszkij a Művelődési Népbiztosság kiváló vezetője és Krupszkaja asszony sem látta világosan az Amerikában megvalósult munkaiskolák hibáit, a polgári reformpedagógiával szemben nem éltek a marxista

bírálat fegyverével, kritikátlanul átvették és alkalmazták pl. a komplex módszert. Hatott a Szovjetunióban a polgári pedagógia is. Egész sorát szervezték meg a kísérleti iskoláknak, elterjedtek az antimarxista, biblogizáló és szociologizáló mézetek is. Ezek a tünetek azonban az újat alkotás rohamos tempójában olyan természetes megnyilatkozások voltak, amelyekkel szemben vívott szenvedélyes és kíméletlen harc formálta és hozta létre a szocialista pedagógiát. Jellemző, hogy Ukrajnak Művelődésügyi Népbiztosságának polgári pedagógiai szemlélete Makarenkó valóban dialektikus és kommunista-szellemű pedagógiáját képtelen volt megérteni és a szovjet pedagógia egyik legnagyobb képviselőjét elbocsátották állásából.

Sokat fejlődött a szovjet iskola az 1930-41-es évekig. Az egész országban elrendelték a négyosztályos iskola élvégzését, a városokban és ipari központokban pedig kötelezővé tették a 7 osztályos iskolát, az írástudatlanságot pedig 10 %-ra csökkentették.

A párt rendszeresen foglalkozott az iskolai oktató és nevelőmunka kérdéseivel, bírálta a projekt módszereket, a tantervek állandó váltakozását, az alapvető ismeretek és készségek hiányosságait.

A párt Központi Bizottsága határozatilag elítélte az iskola elhalásáról szóló antimarxista elméletet, követelte a rendszeres tudást nyújtó iskola visszaállítását. Megállapította, hogy a politechnikai képzés a kommunista nevelés szerves része, általános tudásra kell támaszkodnia, meg kell ismertetni a termelés legfőbb ágait és kapcsolatot kell teremtenie az oktatás és a termelő munka között. A határozat rámutatott arra, hogy semmiképpen nem szabad összetéveszteni az iskolát az üzemmel. A termelő munkát pedig úgy kell hozzáilleszteni az oktatáshoz, hogy a tanulók társadalmi és termelő munkáját alá kell rendelni az iskola oktató-nevelő feladatainak. Követelte a marxista-szellemű, ~~ism~~ rendszeres ismereteket biztosító új tantervek kidolgozását. 1932-ben bevezették az új tanterveket, az oktatás alapvető szervezeti formájának a laboratoriumi és a csoportmunkákkal szemben a tanítási órát jelölték meg és megkívánták az ó-

rarend alkalmazását. Felhívták a pedagógusok figyelmét arra, hogy az oktatás folyamatában tanulmányozzák tanítványaikat. A határozat előírta a nevelőmunka színvonalának megjavítását és a szabad nevelés által ~~elő~~önkretett iskolai fegyelem és rend helyreállítását. A párthatározat megállapította, hogy az eredményes oktatás érdekében gondosan megszerkesztett, a gyermekek korához alkalmazkodó nem maximalista, több éven át használható tankönyvekre van szükség.

A párthatározat alapján a 30-as években nagy lendülettel fejlődött a szovjet oktatás és nevelésügy, szelénd alapismereteket, megbízható készségeket adott az ifjúságnak, helyreállt az iskolai rend, hatékony nevelés folyt az iskolákban és az ifjúsági szervezetekben.

1934-ben az egész Szovjetunióban bevezették az egységes iskola-rendszert. 4 éves elemi iskola, 7 osztályos nem teljes középiskola és 10 osztályos teljes középiskolai tagozattal. Ugyanakkor foglalkozott a párthatározat a tanulmányi munka szervezetével és az iskola belső rendjével is.

Az iskola oktató-nevelő munka egységes irányítását megnehezítette, hogy nem volt egységes pedagógiai rendszer. A pedagógia mellett a pedológia /gyermektanulmány/ is befolyást gyakorolt az iskolák életére. Az irányítás sem volt egységes. 1930 óta egyes népbiztosságok külön "pedológiai bizottságokat" szerveztek a gyermekek szempontjainak érvényesítésére, s.e bizottságok magukhoz ragadták a pedagógiai munka tudományos irányítását. A pedologusok kiszorították a pedagógusokat a gyermekek megfigyeléséből, laboratóriumokban kérdőívekkel, testekkel ők végezték a gyermekek vizsgálatát és a nevelőktől függetlenül ők állapították meg a tanulók értelmi fejlettségét. Ők döntöttek a gyermekek felvételéről, a bukott tanulók eltávolításáról és nem is ritkán normális gyermekeknek kisegítő iskolákba utalásáról. Az egységes iskolai nevelést akadályozták a pedagógusok és a pedologusok között fennálló elvi ellentétek. A pedagógusok az öröklött /biologizmus/ és a környezeti /szociologizmus/ hatásokat döntőnek tartották és a nevelést tehetetlennek nyilvánították ezekkel.

szemben. A kapitalista országokban kidolgozott test-vizsgálatokkal az orosz parasztok és munkások gyermekeit tömegesen elmaradottnak, nehezen nevelhetőnek nyilvánították és gyógypedagógiai osztályokba helyezték. Tudományosnak mondott elveikkel a pedagógusok tömegeiben meggingatták a nevelésbe vetett hitet. A pedagógusok és a szülők hatalmas tiltakozására a párt 1936-ban leleplezte ezt az antimarxista felfogást, a pedagógusokat eltávolította az iskolákból, a gyermekek sokoldalú tanulmányozását a pedagógusokra bízva.

Az oktató- és nevelőmunkában, de az iskola egységes vezetésében is bekövetkezett pozitív változások jótékony hatására a 30-as években fellendülés következett be. Azonban az egyre jobban kibontakozó személyi kultusz és dogmatizmus fékezte az előrehaladás tempóját. 1937-től kezdve a munka, miht külön tantárgy -Krupszkaja tiltakozása ellenére is- megszűnt, terjedt a könyvízü tudás, az iskola és az élet kapcsolata meglazult.

A párt és a kormány művelődéspolitikai határozatai jótékonyan befolyásolták a pedagógiai tudományok fejlődését is. A pedagógus-képzést szolgáló, összefoglaló pedagógiai művek készültek, fellendült a didaktikai és neveléstörténeti kutatás, tudományos intézetek és folyóiratok jöttek létre. A nevelésselméleti kutatás viszonylag elmaradottabb, ezen a területen szinte felbecsülhetetlen értéket jelent Krupszkaja és Makarenkó munkássága. Az eredmények ellenére is a pedagógia tudománya a periódus végén elmaradt az élet követelményeitől.

Az 1941-ben megindult fasiszta támadás visszaverésére a pedagógusok és az idősebb diákok vonultak tömegesen a hátterekre. Az öt-évig tartó háború alatt is működtek a háttérországban az iskolák. Az iskolások a háború alatt az eddiginél fokozottabb mértékben vették ki részüket a társadalmi munkából. Az ellenség által fenyegetett területekről áttelepítették a gyermekeket nevelőikkel együtt a keleti országrészekbe. A beiskolázás szinte teljes volt, a lemorzsolódás minimálisra csökkent s az eredmények sem maradtak el a békeévek teljesítményeitől. 1944-től kezdve a tankötelezettséget az eddigi 8

év. helyett 7 éves kortól kezdték, ezzel az iskola és óvoda közvetlenül kapcsolódott egymáshoz. Ujjászervezték a gyárüzemek és a parasztfiatalok iskoláit. Tanműhelyeket szerveztek és a felsőbb osztályos tanulók termelő munkáját visszaállították. Kiderült, hogy a napenkénti 2-3 órás termelő munka jótékony hatást gyakorol a diákok fegyelmi és tanulmányi szintjére. Az áttelepített gyermekeknek iskola internátusokat szerveztek, ahol biztosították a nevelés kedvező feltételeit.

1943-ban elsőként megszervezték a neveléstudományi akadémiát a pedagógiai kutatások irányítására. A háború nehéz éve alatt a párt ^{hatékonyan} ~~háború alatt~~ segítette a pedagógusokat nehéz munkájuk eredményesebb végzésében.

A háború győzelmes befejezése után megkezdett helyreállítási munkák során elsőként az elpusztított iskolákat hozták helyre és sok új iskolát is ~~képz~~ építettek, pl. 1949-ben több, mint 1700-at. Kötelezővé tették a 7 osztályos iskola elvégzését és már akkor megtették az előkészületeket a 10 osztályos kötelező iskola bevezetéséhez. A fokozódó szakemberigény kielégítése érdekében megszorodott ^{ak} a technikumok, ~~száma~~, a főiskolai, esti - és levelező tagozatok a tanulni vágyó dolgozók számára.

1956-ban kezdték megszervezni az iskola-internátusokat azoknak a gyermekeknek a számára, akiknek a családban -különböző okok miatt- /a család szétesés, rossz lakásviszonyok, sok gyermek, a család túlságosan elfoglaltsága stb/ nem volt biztosítva megnyugtató módon a nevelése. Ehhez az intézményhez nagy reményeket fűztek, azonban néhány év múlva kiderült, hogy az iskola-internátus nevelési eredménye nem kielégítő és a mellett a társadalom számára elviselhetetlenül költséges. Ezért a családdal való kapcsolat megőrzése mellett az utóbbi években az egésznapos iskolák rendszerére tértek át.

A tanulók létszámának növekedésével párhuzamosan szükségessé vált a pedagógusok tömeges képzése is. Az alsótagozatos tanítóképzést érettségire építve kétéves tanfolyammal oldották meg.

1956-ban a négyéves egyszakos tanárképzésről rátértek az ötéves kétszakos képzésre. Komoly méretekben kibővítették a levelező uton történő pedagógus képzést is.

Az oktató- nevelő munka javítása érdekében fokozták az osztályon és iskolán kívüli munkát. A 40-es évek végén átdolgozták a tanterveket a termelés szempontjainak figyelembe vételével, aminek viszont túlterhelés lett az eredménye. Különösen a társadalomtudományi tárgyakban nagyon is érződött a személyi kultusz káros hatása. A pedagógia tudománya nem tudott kellő segítséget nyújtani az iskolák gyakorlati problémáinak megoldásához. Az oktató-nevelő munka nem volt teljesen kielégítő, a fegyelmezetlenség is sok gondot okozott. Lenin pedagógiai elvei háttérbe szorultak, Sztálin téziseire épült a pedagógia.

a XX. és XXI. kongresszus után széles távlat nyílt meg a pedagógiai alkotó munka előtt. A XXI kongresszus után különösen sokat foglalkoztak a Szovjetunióban a politechnikai képzés, az oktatás és a termelő munka egészséges kapcsolatainak megvalósításával. 1957-58-ban 50 kísérleti iskolában megpróbálkoztak a 11-éves oktatási idővel, olyan formán, hogy a növendékek heti 3 napon termelő munkába vettek részt és az érettségivel egyidőben szakmunkás képesítést is szereztek. A kísérlet bebizonyította, hogy a tanulók eredményesen elsajátíthatják az általános és politechnikai ismereteket és szakmunkás szinten sikerrel előkészíthetők a termelésre. Hiányosságként fennmaradt a túlterhelés, az alacsony óraszámú tárgyak sokasága és ezzel párhuzamosan az általános képzés nem kielégítő szintje.

Az ifjúsági szervezetek munkájának színvonalát is igyekeztek felemelni. Megerősítették feladataikat az iskolai oktató-nevelő munka segítségével, a fegyelem és rend megszilárdításában. Az ifjúsági szervezetek nevelőmunkájának fokozása érdekében megjavították a foglalkozások módszereit és formáit, csökkentették az ülésezéseket, fokozták az ifjúsági élet romantikáját, önállóságát.

Az 1958-ban megjelent iskolatörvény az eddigi 7 osztályos kö-

telező iskolát 8 osztályos általánosan képző iskolává fejlesztették. Erre épült a középiskola 3 osztállyal. A következő iskolafajták alakultak ki: a munkás- és parasztifjúság esti iskolái, a 8 osztályra épülően termelő munka végzésével egyidőben általánosan képző politéchnikai munkaiskola, amely középfoku képzést és szakképzést ad szintén 8 + 3 rendszerrel és véül a technikumok, valamint másirányú középfoku intézmények. Ezekben az iskolákban az oktatás összekapcsolódott a termelőmunkával és ez helyesnek bizonyult. Ezzel párhuzamosan fokozódott a tanulók aktivizálódásának és öntevékenységének kibontakozása is. A középiskolai tanulmányoknak egy évvel való megemlése azonban nem bizonyult indokoltnak, mert a szakképzés általában rövidebb idő alatt is megoldható. Ennek a tapasztalának a birtokában 1964-ben visszatértek a 10 osztályos iskolára, a termelési oktatás célravezető megszervezésével. A középfokú szakmai képzés továbbra is a 8 osztályos iskolára épül, egyes szakmákban azonban az érettségit is megkövetelik alapként. A felsőfoku képzést szorosabb kapcsolatba hozták a gyakorlattal, a termeléssel. Intézkedés történt a tanítóképzés felső fokozatának emeléséről, a főiskolákon és az egyetemeken folyó tanárképzés tudományos színvonalának és gyakorlati képzésének fejlesztéséről, a tanárok termelő munkában való jártasságának fokozásáról.

A neveléstudomány területén végzett munkában Krupsskaja és Makarandkó tevékenysége emelkedett ki.

Krupszkaja /1969-1939/ kiváló szovjet pedagógus, Lenin felesége a szovjet közoktatás egyik legképzettebb munkása. Már diákkorában kapcsolatba került a marxizmussal, tanítónőként Ptervár egyik külvárosában az esti vasárnapi iskolában rendszeres krintkezésbe jutott a munkás-mozgalommal. Ennek egész életében harcos társa lett, megosztva vele a száműzetés hosszú éveit is. A "Szikra" szerkesztőségének titkáráként dolgozott, közben pedagógiai kérdésekkel is foglalkozott. Részt vett a szocialista forradalom szervezésében, a forradalom alatt pedig annak vezérkarában dolgozott. Aktív harco-

sa volt a szovjet hatalom megerősítéséért folytatott küzdelemnek, majd a szocializmus építésének. Tagja volt a Szovjetunió Kommunista Pártja KB-nek, a Legfelsőbb Tanács Elnökségének, a Tudományos Akadémia tagjának is, mint tiszteletbeli tag. Életét és munkásságát a párt és a munkásosztály szolgálatában töltötte. Részt vett a szovjet pedagógia megalapozásában, tantervek, rendeletek kidolgozásában, pedagógiai műveiben marxista módszerrel elemezte a nevelés számos kérdését.

A Közoktatási rendszer szervező munkálatai során sokat foglalkozott az óvodai nevelés szervezeti, tartalmi és módszertani kérdéseivel, az analfabétizmus felszámolásával és a felnőtt oktatás problémáival. Kidolgozta az egyes tárgyak tanításának módszertanát. "Közoktatás és demokrácia" c. művében a termelő munka és az értelmi nevelés kapcsolatát vizsgálja a kapitalista társadalomban. Megállapítja, hogy a reformpedagógiai munkaiskola mozgalma már Rousseau óta előtérben álló pedagógiai probléma, de a termelés fejlődése is követeli a munkáranevelés korszerű megoldását. A különböző reformpedagógiai irányok, a könyv, a magolás iskolája helyett próbálták megvalósítani a ^{a munkaiskolát} tanulók érdeklődésére és munkatevékenységére építve. A munka azonban ezekben az iskolákban csak a módszer szerepét töltötte be. Krupszkaja értékelte ezt az előrehaladást, de rámutatott a reformpedagógiai munkaiskolák negatívumaira is, főként arra, hogy ezzel az új neveléssel forradalom nélkül akarják a társadalmat megjavítani. Hagsúlyozta, hogy csak a munkásosztály képes a munkaiskolát a társadalom átalakításnak eszközévé tenni. Ennek első lépése az osztályérdekeket szolgáló burzsoa iskola-rendszer lerombolása és a nép érdekeinek megfelelő, száikutca mentes, világi jellegű, ingyenes, az oktatás és termelő-munka összekapcsolásán felépülő szocialista munkaiskola megszervezése. Ebben a politechnikai munkaiskolában valószínűleg majd meg a tanulók munkáranevelése és politechnikai képzése. Krupszkaja a munkára nevelést a politechnikai képzéssel szoros kapcsolatban tárgyalja. Sokat fáradozott a szocialista munkaiskola fogalmának tisztázása terén szemben a burzsoa pedagógiával, amely

a szocialista munkaiskolában csak öntevékenységet és aktivitást lát. Krupszkaja ezzel szemben a szocialista munkaiskola lényegének a közhasznú termelő munkának a tanulással való összekapcsolását tekinti. Helyteleníti a munka fogalmának az önkiszolgálás különböző formáira történő szűkítését, de hibáztatja azt a szemléletet is, amely a politechnikai képzésben szűk szakosítást, vagy több mesterség elsajátítását szolgáló képzést lát csupán. Megerősítette a politechnikai iskola általánosan képző és nevelő jellegét.

Krupszkaja sokoldalúan megvilágította a munka, elsősorban a termelő munka, nevelő szerepét. A munkáranevelés és a politechnikai képzés tartalmával kapcsolatosan főleg általános munkakészségek elsajátítását tartotta fontosnak, ugyanakkor rámutatott a munkafolyamatok megismerésének, azok technikai alapjainak, szervezetének és társadalmi jelentőségének megértésére. Ugy vélte, hogy a politechnika nem külön tárgy csupán, hanem egy egész rendszer, amelynek át kell hatnia az összes tantárgyakat.

Az új iskolával kapcsolatosan kiéleződött a vita a módszerek kérdésében is. Az alkalmazott módszerek hibáira kritikusan rámutatott, de értékes elemeik átvételét tanácsolta. A projekt-módszer hasznát a tervezési készség fejlesztésében nagyra becsülte, de elismerte, hogy ez sem lehet kizárólagos módszer. Végigtekintette a módszerek fejlődését és nagyon helyesen úgy vélte, hogy a szocialista munkaiskolának az összes módszereket változatosan kell használni. Krupszkaja is végzett módszertani elméleti kutatómunkát.

A tantárgy-rendszerrel szemben az 1931-es párthatározatig a komplex-módszer híve, véleménye szerint ez a módszer biztosítja legjobban az egyes ismeretek közti dialektikus kapcsolatot. A párt kritikája után belátta tévedését és aktívan részt vett a szocialista tanterv-elméleti munkákban.

Sokat foglalkozott a szocialista iskola céljának és feladatának kérdéseivel. Tudatosította a nevelés osztály-jellegét, tisztázta a nevelők tudatában ^{hogy} az iskola és a nevelés céljának, feladatának

a meghatározásakor a társadalmi fejlődés igényeiből kell kiindulni. Bebizonyította, hogy a kapitalista társadalommal szemben a szocialista társadalom igényei és a gyermekek érdekei összhangban vannak. Lenin szellemében vizsgálta a kommunista erkölcsi nevelés kérdéseit, ezen belül különösen a szocialista hazaszeretet^{et} és a kommunista világnézetet. Az erkölcsi nevelés feladatának céltudatos erősakaratu emberek nevelését jelölte meg. Elmélyülten tanulmányozta a közösségi nevelést, s azon belül az önkormányzat megvalósításának lehetőségeit. Elítélte a formális önkormányzatot, amely csak a szűkkörű aktívákat mozgosítja, s a tömegeket nem érinti. Az ilyen önkormányzat nem neveli a tömeget, az aktívákra pedig káros hatással van. A szocialista kultúrában a közösség minden tagjának legyen megbízatása. A helyes önkormányzat a közösség gondosan megtervezett, önjelölt irányításának és a magas-szintű nevelői vezetés eredője, teljesen mentes a spontaneitástól, az avantgardista törekvésektől. A közösségi életnek csak akkor van nevelői hatása és fegyelmező ereje, ha a kollektíva tagjaiban tudatosul, hogy ők részei az egésznek. A feladatok közös megvitatása, az együttes döntések a kollektíva nevelésének fontos ~~eszköz~~ tényezője, a felelősség-érzés forrása. Éppen ezért az önnevelés egyik leghatásosabb eszköze az önkormányzatban való részvétel, önmagunk megismerésének, és cselekvések útján történő formál^{ás}ásnak területe. Az egyéniség vonásai a fenti törvényszerűségek alapján a kollektívában tehát nem maradnak lappangó stádiumban nem sorvadnak el és nem egyenlítődnék ki, hanem ellenkezőleg kivirágznak, kedvezően fejlődnek.

Krupszkaja sokat foglalkozott a pionir mozgalom és nevelés kérdéseivel s e téren is maradandó hatást gyakorolt. Tisztázta az iskola és a gyermekmozgalom kölcsönös kapcsolatának sokrétű problémáját.

Lelkesedéssel írta nevelés szépségeiről, s a "legmagával ragadóbb" hívatásnak nevezte. Lenin elképzelései alapján hangzottatta a nevelők munkájának nagy jelentőségét, a társadalom építőmunkájá-

nak
~~nek~~ sikere szempontjából.

Elméleti és gyakorlati pedagógiai tevékenysége és hatása széles körre terjedt, tudományos munkásságának eredményei a szocialista pedagógia részévé váltak. Az új, a szocialista pedagógia megalkotásáért vívott szenvedélyes harcokban elkövetett hibáiból is tanult, a kritikát elfogadta, élete munkásságával egészében jelentősen hozzájárult a szocialista pedagógia kialakulásához.

Makarenkó /1888-1939/ pedagógiája.

Anton-Szemjonovics Makarenkó pedagógiai pályáját 1905-ben a vasúti települések iskoláiban, mint néptanító kezdte. Megismerkedett a marxizmussal, és nagy hatást gyakorolt rá az 1905-ös forradalom. Életének erre az időszakra az útkeresés a jellemző. 9 évi tanítás után 1914-17-ig a poltavai felsőfokú tanítóképző növendéke, ahol korszerű pedagógiai műveltségre tesz szert.

Az Októberi Forradalmat a munkásztályból származó és már a forradalom előtt is munkás környezetben dolgozó Makarenkó lelkesen fogadta. Vállalta a forradalom művelődéspolitikájának kialakításáért folyó harcot, pihenés és ingadozás nélkül fáradhatatlanul küzdött nagyszerű pedagógiai célkitűzésének, az új társadalom új emberének formálásáért. A februári forradalom után egy felsőfokú elemi iskola igazgatójaként folytatja nevelői munkáját. A közösségi nevelésnek azt a módját keresi, amely összefogja a tanuló egész életét. Már ekkor jellemzi munkáját a pedagógiai szempontú katonai szellem, az esztétikai igényesség. Iskolája egy nagy gyümölcsös és veteményeskertet bérel, amelynek megművelése során Makarenkó rádöbben a pedagógiai célú fizikai munka nagy nevelő hatására.

1920-ban rábizzák Poltava közelében lévő fiatalkori bányászok egyik telepének a vezetését. Itt akarja kidolgozni az új ember nevelésének új módszerét. Nemcsak folytatja korábbi próbálkozásait, hanem egy egészen új feladatra megoldására kellett vállalkoznia, hiszen a történelmileg új helyzetben a nevelés kérdései, céljai és módjai is egészen újszerűen merültek fel. Nevelői módszereinek kialakításához

időre és elegendő tapasztalatra volt szüksége, ez a tapasztalatgyűjtés 1920-ban megkezdődött.

Az elhanyagolt, megrongálódott épületekkel rendelkező telepet elhagyott, csavargó gyermekekkel, fiatalokú bűnözőkkel népesített be. Néhány év alatt a telep jól működő gazdasággal rendelkezett, a csavargók társasága pedig erős gyermekközösséggé változott. 1926-ban a Gorkij telepet áthelyezték Harkov közelében lévő Kurjajs nevű telepre, ahol közel 300 elhanyagolt gyermek élt piszokban, tétlenségben. Rövid idő alatt is is ugyanolyan eredményeket ért el, mint első telepén. Gorkij 1928-ban meglátogatta a nevét viselő gyermektelepet és elragadtatással számolt be tapasztalatairól. Az ukrán Művelődésügyi Népbiztosság azonban nem értett egyet Makarenkó nevelési elveivel és 1928-ban leváltotta. Ekkor az ukrán belbiztonsági szervek által alapított és fenntartott Dzerzsinkij munkakommuna nevelője lett, ahol középiskolai képzéssel párhuzamosan villamos furógépet és fényképezőgépeket gyártottak korszerű nagyüzemi ipari termelés formájában. Ebben a kommunában Makarenkó tökéletesítette nevelési módszereit, s valóban rendkívüli eredményeket ért el. 1935-ben megvált a teleptől és Kievbe, majd Moszkvába költözve irodalmi és elméleti pedagógiai munkásságot folytatott. Kiváló pedagógiai tárgyú munkáit a magyar pedagógusok is jól ismerik. Az Új Ember Kovácsa, a Szülők Könyve, az Igor és Társai c. műveiben szépirodalmi formában dolgozta fel nevelési tapasztalatait. Gazdag elméleti pedagógiai munkásságának eredményeit műveinek magyarul is megjelent gyűjteménye tartalmazza.

Makarenkó arra keresett feleleletet, hogy milyen a szocialista társadalom ember-eszménye és hogyan lehet azt kialakítani. Azokat a nevelési tényezőket kutatta, amelyek az új társadalom dialektikus mozgásából erednek és a nevelési folyamatba be lehet építeni. A nevelés dialektikájának megtalálása nem bizonyult könnyű feladatnak, hosszas kutatást, kísérletezést és tapasztalatot igényelt. Nevelői tevékenységében is megmutatkozott a vulgáris materializmus és a

Szovjetunióban akkoriban élő polgári pedagógia /Dewey, Lay, Kersch-
steiner/ hatása. A 20-as évek második felében saját bőséges tapasztalatának elemző feldolgozása és általánosítása elvezeti Makarenkót a dialektikus materializmus törvényszerűségeire felépített önálló marxista pedagógia megalkotásához. Ebben az időben még hiányzott az a széleskörű szocialista pedagógiai gyakorlat, amelyet elemezve kialakulhatott volna a szocialista nevelés tudománya. A gyakorlati nevelés azonban nem nélkülözhetette az elvi alapokat, és ezért a hagyományos polgári elméleti és gyakorlati pedagógiát élesen bíráló reformtörekvések neveléstudományára támaszkodva indult el a szocialista pedagógia a formálódás útján. Makarenkónak és sok társának szocialista nevelési gyakorlata és az abból általánosított neveléstudománya egyre jobban szembekerült a hivatalos fórumokon még szinte korlátlanul uralkodó reformista pedagógiai irányzatokkal. Makarenkó tisztán látta a fenálló anakronizmust, nyíltan és meggyőzően állította, hogy a szocialista pedagógiai tudományos rendszerét kizárólag a szocialista társadalomban végzett sikeres gyakorlati nevelőmunka elemzése, törvényeinek feltárása útján lehet megteremteni. "őleg neveléselméleti tételei váltottak ki viharos ellenkezést, értetlenséget, sőt ellenségeskedést, melynek következtében szinte egészében elvetették tanításait. A gyermekmozgalommal szembenállónak, gyermekellenesnek bélyegezték, ~~az~~ nem fogadták el a nevelők kollektívájáról szóló tanítását, közösségi nevelésének módszereivel sem értettek egyet, hibáztatták a nevelési cél tulságosan konkrét megfogalmazását. Különösen méltatlankodtak a reformpedagógiai szemlélettel valóban élesen szembenálló militarizáció, kényszerítés, a "porosz kaszárnyaszellem"-nek a nevelésbe való beiktatása ellen.

A szocialista nevelési gyakorlat és pedagógiai gondolkodás fejlődése a polgári reformpedagógiák csődjeként a 30-as évek elején hozott párthatározatok igazolták Makarenkót és segítették a marxista pedagógia kibontakozását.

Pedagógiai fejlődésének csúcását Makarenkó a Dzerzsinszkij kom-

munában érte el. A középfokú iskolai oktatás és a modern ipari termelésben végzett fizikai munka egysége, a közösségi élet teljes kialakítása, az önkormányzat és a kollektíva szerves kapcsolatának biztosítása a kommunista nevelés módszertanának hiánytalan kidolgozása az egyre "normálisabb" gyermekanyaghoz alkalmazkodó eljárások teljes sikere és elvi indokolása itt nyert igazolást.

A személyi kultuszidőszakában kialakult dogmatikus pedagógia károsan befolyásolta Makarenkó eszméi alapján megindult egészséges fejlődést. Megakadályozta az alkotó kísérletezést, az előre vivő szabad vitákat, megszüntette a szocialista munkaiskolát, a tanuló önkormányzatot sem engedte kibontakozni. Ez a pedagógia egyrevelszakadt az élettől, minden önállóság kiveszett belőle és főleg citátumok magyaráztatásában merült ki. Élete utolsó éveiben Makarenkóra is hatott a dogmatizmus. Elvi fejtegetéseiben nemcsak saját tapasztalataira, hanem az akkor vezetők idézeteire is támaszkodik, nála is megjelenik a túlzott politikai aktualizálás, az éleződő osztályharc, az éberség, a bizalmatlanság gondolata. Ez a hatás azonban idegen és nem egyeztethető össze pedagógiájának egészével. Hamar felismerte a dogmatizmus káros hatását, pedagógiai elveiből semmit sem engedett, noha azok nem mindenben egyeztek a személyi kultusz hivatalos felfogásával. Észre vette, hogy a dogmatikus pedagógiának nem sok köze van a szocializmushoz, a proletariátushoz és naplójegyzeteiben rámutatott a dogmatizmus komoly kártevéseire a szocialista pedagógiában.

Makarenkó legalaposabban és legelmélyültebben a neveléstudomány kérdéseit tanulmányozta, ezen a területen vizsgálta a legeredményesebben az új ember formálásának problémáit. Sokat foglalkozott a kommunista nevelés céljával, mert úgy vélte ennek hiányában a nevelés könnyen apolitikussá válhat. Hangsúlyozta, hogy határozott politikai célok nélkül nincs jogunkban nevelni és ha a nevelésnek nincs világos célja, könnyen eredménytelenné válhat. Megállapította, hogy a nevelés célját a társadalom szükségleteiből, a nép forradalmi har-

cának feladataiból kell levezetni, vagyis a proletárdiktatura a szocialista társadalom számára szükséges embert kell a nevelés útján kialakítani. Ezen az általános célkitűzésen belül szükségesnek tartotta a gyakorlat számára megvalósítható ~~szükséges~~ konkrét emberi tulajdonságok pontos megtervezését és kialakítását is. A szovjet ember tipikus jellemének kialakítását tekintette a nevelőmunka legfontosabb céljának. Az új társadalom minden neveltje tipikus tulajdonságának tartja a közösségi érzést, fegyelmezettséget, cselekvésre és önfegyelemre való készséget, elvhűséget, tapintatot, gazdag érzelmi életet és perspektivikus törekvéseit. Makarencó a tipikus vonások kialakítása mellett fontosnak tartotta az ifjak egyéni tulajdonságai, jellemvonásai, ismeret- és készségrendszere, személyisége legteljesebb kibontakoztatásának igényét is. Mind az általános, mind az egyéni céloknak kötelezőeknek kell lenniök.

Előadásaiban öbbszörben kifejtette, hogy a nevelés módszertana sajátos területet alkot, nem azonos a tanítás és képzés módszertanával, bár ez utóbbi kező -természetesen egyben nevelő munka is, de a nevelést nem lehet pusztán csak a tanításra és a képzésre korlátozni.

Neveléstudományának középpontjában a közösségi nevelés áll, mint a kommunista személyiség kialakításának eszköze és célja. • **Közösség**en Makarencó nem pusztán együttlétet értett, hanem olyan csoportosulást, amelyet közös cél, közös munka hoz létre, tart együtt és amelyet a kölcsönös segítség, felelősség, a kölcsönös kapcsolatok rendszere jellemez. A nevelő legfontosabb feladatának a közösség megszervezését és vezetését tartotta. A szocialista társadalom közösségei társadalmá, minden egyén valamilyen szocialista közösség tagja, az egyént tehát állandó és hathatós társadalmi, közösségi nevelőhatások érik. E széleskörű társadalmi nevelés tapasztalatait és módszereit kívánta Makarencó alkalmazni az iskolai nevelésben is. Növendékei nevelését mindig társadalmi kapcsolataikkal, társadalmi gyakorlataikkal és magatartási tapasztalataikkal egységben fogta

fel és ezek módosításával irányította fejlődésüket. "Zért törekedett Makarenkó a tanulók egész életének és tevékenységének mind teljesebb megszervezésére az iskolai nevelés kiszélesítésével.

A polgári nevelési hagyományokkal, a reformpedagógiai individualizáló hajlamaival és a pedológiával szemben kartársait megdöbbentő módon a nevelőmunka tárgyának nem az egyént, hanem az iskolai közösséget tekintette, az egyénre a közösségen keresztül akart hatást gyakorolni. Ezt az eljárását a párhuzamos ráhatások elvének nevezte. Rámutatott a nevelés sajátos ellentmondásaira, mint pl. a közös nevelés és az egyéni bánásmód ellentétére, amelyek dialektikus feloldása csak a közös nevelés útján lehetséges, a közösségi szervezetben folyó egyéni bánásmód megvalósításával. A párhuzamos ráhatás lényegében egyénre irányuló hatás, a formája azonban közöségi és ez a problémának dialektikus megoldását jelenti.

Makarenkó felfedezte a közösség mozgásának törvényét, azt, hogy közösségnek nem szabad, tétlenül megállnia, mindig olyan új feladatokot kell kapnia, amelyek újabb és újabb erőfeszítésre sarkallják, ellenkező esetben pangás, céltalan tengés-lengés, a közösség szét hullása következik be.

Hangsúlyozta, hogy a közösségnek fejlettsége szerint mindig magasabbrendű célokat, távlatokat kell kitűzni. Ő ismerte föl és dolgozta ki a távlatok rendszerének elméletét. Az emberi élet igazi ösztönzője -mondja- a holnap öröme, a nevelői eljárások egyik legfőbb tárgya. Először meg kell teremteni ezt az örömdetes távlatot, elééréseinek lehetőségeit, ~~tiszteztékkel~~ rendszerét tisztázni szükséges.

Megállapította, hogy semmiféle nevelési eszköz, vagy módszer önmagában nem tartható sem jónak, sem rossznak, értéke csakis az alkalmazott nevelési eljárások egész rendszerében állapítható meg. Ezért helyteleníti, az elszigetelt, egy nevelési rendszerből kiragadott nevelési eljárások alkalmazását.

Kidolgozta a közösségi nevelés metodikáját, eszköz-rendszerét,

amelyet -mint az újtipusú ember kialakításának sikeres módját a szocializmust építő országok nevelői is átvették. Amennyiben azt egészben és alkotóan alkalmazzák, kerülve a mechanisztikus és sematikus eljárásokat, kiváló eredményeket érhetnek el.

Makarencsó nevelési eszközrendszerének fontos tényezője a fizikai munka, első sorban a termelő munka. Megállapította, hogy a munka önmagában közömbös, nevelés szempontjából csakis a közösségi munka hatékony. Önkiszolgálással, kisipari termelési formákkal nem lehet megfelelő embereket nevelni a szocialista nagyüzemi termelés számára. Megállapította, hogy a munka nevelőértéke összefügg annak jellegével. A munka jellege azonban csak a munka-fegyelemre van hatással, morális és politikai tekintetben közömbös. Ez a felismerés vezette el Makarencsót ahhoz a tételéhez, hogy a munka fajtája mellett annak pedagógiai megoldása a legjelentősebb nevelőértékének hasznosítása szempontjából. A telepesek morális fejlődésének és öntudatának kialakítását a felelősséggel végzett közösségi munka hatékonyan elősegítette. A pedagógiai szervezettség Makarencsónál a termelés során szükséges közösségi termelési viszonyok megszervezését jelenti. Ez szervezés van hivatva a tudatosság és a felelősségérzés kifejlesztésére és magasabb szintre emelésére. A részmunkák nagyobb egységekbe illesztése tisztázza csak funkciójukat, értelmet és jelentőséget biztosít az egyébként talán jelentéktelenebbnek tűnő tevékenységnek is. Munkasikerek részesévé teszi a tanulókat, fokozza öntudatukat, moralitásukat fejleszti; egy szóval a személyiség formálásának hatékony eszközévé válik.

A telepes élet szervezeti formája a munkanemek szerint kialakult osztag-rendszer volt. Az osztag-sovihizmus kialakulás megelőzése és a közösségi összetartozás erősítése érdekében egy-egy nagyobb jelentőségű feladat megoldására jól bevált az összevont-osztagok rendszere, amely mindenkit részesévé tett az egész közösséget érintő problémák megoldásának.

A munka közösségi szervezetének fontos eszköze volt a verseny,

amely fokozta a felelősségérzést, kialakította a kölcsönös segítség szellemét. Gazdasági jelentőségükön túl, a versenyeknek tehát komoly a pedagógiai hatása is.

Makarenkó az új ember személyiségének formálásában a termelő munka mellett nagy jelentőséget tulajdonított a tanulásnak, a polit
technikai képzésnek és a kulturális nevelésnek. A Dzeorzsinszkij te
lepen a nagyüzemi termelésben való részvételt összekötötte a közép-
foku általános képzéssel. A fiatalabb növendékek szabad, universá-
lis műhelyekben politechnikai képzésben, a nagyobbakk szakmunkás
képzésben részesültek. Makarenkó nemcsak formailag, hanem szerveze-
tileg és tartalmilag is biztosította a tanulónak termelő munkával
való kapcsolatát, felismerve a technikailag magasabb szintű terme-
lés és az általános műveltség kölcsönös összefüggését.

Ellenségeivel, a pedagógia hivatalos képviselőivel történt ösz-
szeütközésekor-~~xxx~~ félreállították- az idő mégis az ő álláspontját
igazolta. Már életében egyike a legtekintélyesebb szovjet pedagógu-
soknak. Sikerének titka tagadhatatlan veleszületett pedagógiai a-
dottságai mellett is, kitartó, minden nehézségen diadalmaskodó gya-
korlati kísérletező munkája és szüntelen, szívós elméleti önképzése.
Magasintű marxista képzettsége, kiváló elméleti ~~fél~~készültsége, kor-
szerű pedagógiai koncepciója ~~xxx~~ indokolja gyakorlati nevelési el-
járásait, amelyek sohasem ösztönösek, hanem ~~el~~gáteljeobb mértékben
tudatosak.

Ezért nem szabad recepteket várni Makarenkótól és ezért nem
lehet formálisan átvenni nevelési módszereit, hanem tanulmányozva
pedagógiai gondolkodásának dialektikáját, egészében kell azt megis-
merni és alkotóan alkalmazni. Nagyszerű eredményei és nemzetközi
hatása ellenére sem mondhatunk le még vele szemben sem kritikai
álláspontunkról. Egészében elfogadjuk és követni akarjuk őt, de be-
tűszerinti pontosságában nem minden állítását fogadhatjuk el, mert
a vita hevéen olykor egyoldaluan fogalmaz, vagy csak megközelíti
a felmerült pedagógiai problémákat és nem minden kérdésben tiszt-

tázza álláspontját.

Tanításai nemcsak neveléstörténeti értékek, hanem a kialakuló szocialista pedagógiának ma életerős forrásai.

Közüktatásügy a magyar polg. demokratikus köztársaság idején
/ 1918 - 1919. /

Budapesten 1918. okt. 30-31-én a forradalmi munkásosztály vezetésével kitört a polgári demokratikus forradalom megdöntve a nagybirtokok és nagytőkés osztály uralmát. A hatalom a Károlyi Mihály ^{nek} által vezetett Nemzeti Tanácsra szállt, amely a nagyburzsoázia, a kispolgárság és a szociáldemokraták vezetői voltak a tagjai. A megalkult koalíciós kormány kikiáltotta az ország függetlenségét, elszakadását Ausztriától és hazánkat népköztársaságnak nyilvánította. A Károlyi-kormány közoktatásügyi programja a korábbi közoktatáspolitikai terveknek csak egy részét tartalmazta és nem is a legfontosabbakat, de az ország polgári demokratikus átalakításának programját sem tudta megvalósítani a reakció egyre hevesebb ellenállása következtében. Ebben a helyzetben a polgári forradalomnak szocialista forradalomra való továbbfejlesztése szempontjából nagy jelentőségű volt a Kommunisták Magyarországi Pártjának /1918.nov.24./ Kun Béla vezetésével történt megalakulása.

A Károlyi kormány közoktatásügyi minisztere Lovászi Márton munkatársaival kidolgozta a kormány közoktatásiügyi programját, amely demokratikus szellemben akarta megreformálni az egész magyar közoktatásügyet. A pedagógusoktól azt kívánta, hogy a béke és a népek közötti megértés szellemében neveljenek. Kilátásba helyezte a nevelők anyagi megbecsülésének fokozását. Az iskoláztatás teljes egyenlőségnek elvi alapjára helyezkedett, biztosítani kívánta a néptömegek kulturális felemelését és továbbtanulása lehetőségeinek biztosítását. Az oktatást 14 éves korig kötelezővé és ingyenessé akarta tenni. A 8 éves alsófokú iskola felső négy osztálya már szakismereteket ad, de velük párhuzamosan működött volna az alsó négy osztályra épülő 8 osztályos középiskola is.

Ez a program már kétségtelenül tartalmaz haladó vonásokat;

mégsem volt következetes, és nem mondott le a polgári érdekek szob-
gálatáról. Nem szüntette meg a javaslat az oktatás kettősségét, hi-
ányzott belőle az iskolák államosítása, a kötelező iskolai vallások-
tatás megszüntetése. A kormány polgári korlátozottsága abban is meg-
nyilvánult, hogy nem gondoskodott javaslatainak megvalósításáról.
Intézkedései közül jelentős, hogy a nők számára is megnyitotta az
egyetemeket, egyébként azonban inkább megvédeni akarta a polgárság
művelődési jogait, mintsem azokat a népre is kiterjeszteni. 1919.
januárjában a forradalmi erőknek sikerült a vallásügy és az iskola-
ügy különválasztása. Majd a szociáldemokrata Kunfi Zsigmond tanár
és író lett a közoktatásügyi miniszter, akitől a haladó gondolkodá-
sú pedagógusok szocialista művelődéspolitikát vártak. Kunfi a mi-
nisztérium vezetőségében személycseréket hajtott végre, ami a hala-
dó, sőt forradalmi erők növekedését biztosította a vezetésben. Ek-
kor került a minisztériumba Somogyi Béla tanár és Czabán Samu tani-
tó a forradalmi munkásmozgalom két későbbi mártirja. A közvélemény
Kunfitól haladó javaslatokat és intézkedéseket várt, azonban a pol-
gári kormány keretei, de a szociáldemokraták revizionista álláspont-
ja is ezt a reményt megfosztotta. A legalapvetőbb demokratikus köz-
oktatáspolitikai célokért a haladó erőknek kellett küzdeniök. Ebből
a harcból különösen kivették részüket a pedagógus szervezetek.

Egyik alapvető igény az iskolák államosítása volt. A Magyaror-
szági Tanítók Szakszervezete kulturális programja alapjává tette
az iskolák államosítását. A kormány liberális burzsoa erői azonban
a tömegek forradalmi mozgalmának ellensúlyozására hajlamos^{ak} voltak a
felekezeti iskolák mellett engedményeket adni az egyházaknak. Az
MTSZ küzdött az egységes, 8 osztályos iskola megvalósításáért, és
a kötelező vallásoktatás megszüntetéséért. Ebben a kérdésben a peda-
gógusok között nem alakult ki egységes vélemény, de e téren a kormá-
nyon belül is ellentétek álltak fenn. A klerikális erők ezt az ell-
entétet saját álláspontjuk megerősítésére és a köztársaság elleni
izgatásra használták fel.

Az MTSZ az iskolarendszer demokratikus átalakítása céljából tervezetet készített, amely szerint ~~az~~ egységes, ingyenes nyolcosztályos népiskola lett volna 6-14 éves korig. Erre épült a négyéves továbbképző és a ötéves középiskola. A tankötelezettséget 18 éves korig akarták kiterjeszteni. Az elemi után a négyéves továbbképző iskolában a tanulók ipari, mezőgazdasági és kereskedelmi irányú gyakorlati képzést kaptak volna. Az iskolák belső átalakítását, az oktatási anyag és módszer korszerűsítését a nyugati munkaiskolák Dewey és Kerschensteiner szellemében munkáltató módszerekkel akarták megoldani. Követelték az osztatlan iskolák fokozatos megszüntetését, a koedukáció bevezetését és osztályonként a tanulólétszámok csökkentését. A MTSZ kultúrprogramjának megvalósítására 1917-ben létesült Budapesten a Városi Alkalmazottak Országos Szövetsége /VAOSZ/ amelynek pedagógus szakosztálya a polgári forradalom alatt komoly akciókat szervezett. 1918 decemberében pedagógus nagygyűlésen azokat a reformokat követelte a közoktatás radikális átalakítása céljából, amelyeket a kormány programja nem tartalmazott. A VAOSZ-on belül is jelentkezett a forradalmi erők, a polgári radikálisok, a proletárdiktatúrával szembeálló jobboldali szociáldemokraták ellentéte és harca. 1918 decemberében a VAOSZ tanítói szakosztálya 11 tagból álló Iskolai reformokat Előkészítő Bizottságot küldött ki. A Reform-Bizottság mindenféle iskolatípus képviselőjét magába foglalta. A pedagógusok bevonásával a bizottság kidolgozta a szervezendő iskolák irányelveit, tanterveit, tankönyveit és módszertanát. Ez a korszerű terv lett a Tanácsköztársaság iskolapolitikájának alapja.

A köztársaságban a demokratikus közoktatás ügye nagyon keveset haladt előre. Történeti fejlődésünk e szakaszának jelentősége pedagógiai szempontból nem a megvalósított reformokban keresendő, hanem inkább abban, hogy a polgári társadalom még a lényegesen erősebb és öntudatosabb munkásosztállyal szemben is módot talál -ha másként nem akkor a munkáspártok szembeállításával- kulturális előjogainak megőrzésére s arról semmiféle körülmények között sem hajlandó lo-

mondani. Jelentősek továbbá a pedagógusok által készített haladá reformtervezetek, amelyek a Tanácsköztársaság forradalmi közoktatás politikájának alapjává lettek.

A Tanácsköztársaság közoktatásügye /1919/

A polgári forradalomban hatalmat gyakorló liberális burzsoázia és kispolgárság sem a belpolitikai, sem a külpolitikai kérdéseket nem tudta megoldani. Nem rendezte a nemzetiségi kérdést, nem tudta megvédeni az országot, az Antant-imperializmusnak és a nemzetiségek burzsoa erőinek támadásaitól. A hatalom békés forradalom formájában a munkásosztály kezébe került, amelynek vezetője a két munkáspárt egyesüléséből alakult Szocialista-Kommunista Munkások Magyarországi Pártja lett. Így alakult meg a Magyar Tanácsköztársaság 1919. márc. 21-én. Történelmünk folyamán először került a hatalom a munkásosztály által vezetett dolgozó nép kezébe. A Tanácsköztársaság rövid időtartama kulturpolitikai tekintetben is nagy előrelépést jelentett illetve tervezett.

Biztosította a valóban demokratikus, szocialista köznevelési rendszer megvalósításának feltételeit. A Tanácsköztársaság alkotmányának 10 §-a kimondta, hogy megszünteti a burzsoa műveltségi kiváltságát és megnyitja a dolgozók előtt a műveltség megszerzésének valószínűségeit. A dolgozók igazi lelkiismereti szabadságát azzal védi, hogy teljesen elválasztja az egyházat az államtól, az iskolát az egyháztól. Nem ismer faji, vagy nemzetiségi különbséget. A SzKMM programja még részletesebben tartalmazta a közoktatáspolitikai új irányelveit. Olyan nagyszabású művelődési program alapjai bontakoztak ki a Tanácsköztársaság néhány hónapos fennállása során, amely alkalmasnak látszott arra, hogy az évszázadokkal elmaradt magyar oktatásügyet korszerűsítse. A pártprogram az oktatást olyan állami feladatnak nyilvánította, amelynek a szocializmus megvalósítására kell nevelnie az új nemzedéket. A vallásos világnézet helyébe tudományos világnézetet kívánt állítani. Megállapította, hogy a vallásoktatásnak nem az iskolában van a helye. A testi és a szellemi munka érté-

kelése közti különbséget ki akarta küszöbölni, az iskolázás határát 18 évben kívánta megállapítani.

A Tanácsköztársaságban a kulturális kérdéseket a Közoktatásügyi Népbiztosság irányította, amelynek vezetését Kunfi Zsigmond után Pogány József látta el. A népbiztosság hatáskörébe tartozott a közoktatásügy irányítása is. A népbiztosság újjászervezte a tanügyigazgatást, megszüntette a tankerületi főigazgatóságokat, tanfelügyelőségeket és az irányítást a tanácsok keretében működő művelődési osztályokra bízta, amelyeknek jó munkája biztosította a népbiztosság forradalmi intézkedéseinek helyes végrehajtását. Ezekben a szervezetekben működő pedagógus szakemberek biztosították a szakmai irányítás színvonalát.

A szocialista iskola-rendszer kialakítása érdekében a Közoktatásügyi Népbiztosságnak előbb polgári demokratikus feladatokat: az iskola-rendszer világi jellegének megvalósítását kellett vállalnia. Magyarország ebből a szempontból nagyon elmaradt, feudális-klerikális iskolaszervezete híven őrizte középkori jellegét. Az iskoláknak közel $\frac{3}{4}$ része felekezetek kezében volt, 11 $\frac{1}{2}$ -a egyéb, nem állami iskolafenntartók között oszlott meg és csak kb 14% volt állami.

A Forradalmi Kormányzótanács rendeletileg kimondta, hogy az oktatást állami feladatnak tekinti, s valamennyi nem állami nevelési-oktatási intézetet kezelésébe veszi át minden vagyonával egyetemben. A rendeletet nagyobb incidens nélkül hajtották végre, a lakosság felvilágosításával megakadályozva a klerikális tulkapásokat. A rendelet végrehajtásában nagy segítséget nyújtottak a pedagógusok. Az államosítás egyben lehetővé tette egész iskola-rendszerünk szocialista-szellemű korszerűsítését. A rendelet biztosította a felekezeti iskolák pedagógusainak az átvételét is, amennyiben világi embereké váltak.

Ugyancsak polgári demokratikus követelést váltott valóra a Tanácsköztársaság a kötelező iskolai hitoktatás megszüntetésével, biztosítva egyben mindenkinek lelkiismereti szabadságát.

Az új iskola-rendszer kialakítása során foglalkozott a Tanácsköztársaság az óvodák kérdésével. Az óvodai hálózatot fokozatosan ki akarták terjesztetni ~~xxxxxxxx~~ minden iskolaköteles-kor előtti gyermekekre. Az óvodákban gondoskodtak a gyermekek szocialista-szellemű közösségi neveléséről, üdültetéséről, kertek és játszóterek létesítéséről, az óvónők átképzéséről és a rendszeres orvosi vizsgálat bevezetéséről.

A Tanácsköztársaság legjelentősebb közoktatásügyi intézkedése a nyolcosztályos kötelező és ingyenes népiskola megteremtése volt. Ez az intézmény volt hivatva a nép műveltségi színvonalának felemelésére, a még mindig nagyon magas /31 %/ analfabétizmus felszámolására. A népiskola korszerű pedagógiai elvek alapján működő, gondolkodtató, aktivitásra nevelő munkaiskola lett volna. Iskolatermek biztosítása, tantervek, tankönyvek készítése, a nevelők át- és továbbképzése érdekében az állam és a tanácsok művelődési osztályai hatalmas erőfeszítéseket tettek. Tervezetet dolgoztak ki az osztatlan iskolák fokozatos felszámolására.

A nyolcosztályos népiskola megalakulásával egyidőben megszűnt a négyosztályos polgári iskola és a nyolcosztályos középiskola. A népiskolához kapcsolva négyféle középiskolát szerveztek: az 5 osztályos általánosan képző munkaiskolát, a négyosztályos szakmunkás-képző ^{három} ~~három~~ fajtáját: az ipari, a mezőgazdasági és a közgazdasági iskolát.

Az általános középiskolát /ötéves/ főleg a tehetséges tanulók iskolájának szánták, céljának a felsőfoku oktatásra előkészítést tekintették. Ebben az iskolatípusban is az eddiginél fokozottabban kívántak oktatni természettudományos ismereteket és gyakorlati képzést is nyújtottak volna. Az általános középiskola alsó három osztálya főleg elméleti és gyakorlati ismereteket adott volna, a felső két osztály a tanultak rendszerezésére, reformpedagógiai hatást éreztető "önálló kutatásra" nevelt volna. A tanulók szocialista világnézetének kialakítása érdekében filozófiát, darwinizmust, szoci-

ológiát, komolyabb biológiát kívántak oktatni a két utolsó osztályban. Ezt a kétéves liceális tagozat^{ot} kétirányúnak tervezték: humánusnak és reálisnak.

A nyolcosztályos népiskolára épül a négyosztályos ipari, mezőgazdasági és közgazdasági szakmunkásképző iskola, amely a korábbi iparostanocképzést kívánta korszerű szinten megoldani. Így a szakmunkásképzést a közoktatás szerves részévé akarták tenni. Ennek a szervezésnek megvalósításával tervezték eredményesebben szolgálni a modern termelési és munkaerő-gazdálkodási érdekeket. A pedagógiai szempontok megerősödése következtében az ipari szakmunkásképzés főleg tanműhelyekkel felszerelt ipari szakmunkásképző iskolákban nyert volna megoldást négy év alatt. Heti 24 óra gyakorlati és 12 óra elméleti oktatást^tvettek tervbe. Hamarosan hozzáfogtak az iskola szervezetének és tanterveinek kidolgozásához. Ezzel a munkával az volt a céljuk, hogy az összes szakmának egy közös elméleti megalapozást adjanak, amelyre aztán ráépíthetik az egyes iparágak differenciált anyagát. A képzést -átmenetileg- a régi tanonciskolákban és az ipari szakközépiskolákban is akarták folytatni.

A mezőgazdasági szakmunkásképző iskolákat a nagyüzemi mezőgazdasági szakemberigények figyelembe vételével szervezték. Az elméleti oktatást összekapcsolták az iskola mintagazdaságában történő gyakorlati képzéssel.

A Tanácsköztársaság a hároméves felsőkereskedelmi iskolából szervezte meg a négyéves közgazdasági, vagy üzemszervezeti iskolát adminisztratív és számviteli feladatok^{megoldására} alkalmas szakemberek képzése céljából.

^{sokat}
A Tanácsköztársaság ^{sokat} vértett az iparostanoncsok érdekvédelme terén. Rendeletileg kötelezte a mestereket, hogy a tanoncokat szakmai munkával foglalkoztassák, szigorúan megtiltotta testi fenyegetésüket, biztosította számukra az évenkénti fizetett szabadságot, tanoncotthonokat szervezett, ahol a tanulás anyagi feltételeit is biztosította.

A közoktatásügyi népbiztosság foglalkozott a felsőoktatás re-

formjával is. A magas tandíjak megszüntetésével elhárította az egyik nagy akadályt a dolgozók gyermekeinek felsőbbfoku oktatása előtt. Diákszociális intézmények létrehozásával, diákszállások, menzák és ösztöndíjak ~~juttatásával~~ támogatották a szegény szülők továbbtanulni akara jóképességű gyermekeit. Az ötéves középiskola mellett a négyéves szakmunkásképző iskolákat is nyitottá tették a felsőoktatás irányába. Az egyetemekről és a főiskolákról eltávolították azokat a tanárokat, akik politikai, világnézeti, vagy tudományos szempontból nem feleltek meg az új követelményeknek és kiváló, haladószellemű tudósokra bízta a felnőtt ifjúság nevelését. A jogi karokon és a jogi akadémiákon -átmenetileg- felfüggesztették az előadásokat, a teológiai karokat pedig az illetékes egyházakra bízta. Az egyetemi reform a szak^{ember}~~munkásk~~képzést el akarta választani a tudósképzéstől, az előbbi a főiskolától, az utóbbit az egyetemektől várva. A tanítóképzést főiskolai szintre kívánta emelni, a tanárokat 2-3 éves akadémiákon, a középiskolai tanárokat a tanárképző főiskolán szerezhettek diplomát. Megszervezték a Színművészeti- Képzőművészeti- és a Közgazdasági Főiskolát.

A Tanácsköztársaság biztosítani akarta a dolgozók számára a műveltség megszerzésének reális lehetőségét s ezért kiépítette a szabadoktatás hálózatát az analfabéta tanfolyamoktól a különféle középfoku tanfolyamokon keresztül a Munkásegyetem három fakultásáig /közigazgatási, társadalomtudományi, természettudományi/ bezáróan. A Marx Károly Munkásegyetem a forradalmi proletariátus tehetséges tagjainak nyújtott magasfokú képesítést.

A színházak, képtárak és a muzeumok megnyitották a nép előtt és művelésük szolgálatába álltak.

Az eddigi gyakorlattal szemben a Tanácsköztársaság megteremtette a tömegek számára a művelődés lehetőségeit is. Az oktatást ingyenessé tette és magasabb műveltség megszerzése céljából a tankötelezettséget felemelte 18 évre.

A Tanácsköztársaság az élettől elszakadt iskolákat szoros

kapcsolatba hozta a társadalom konkrét feladataival. A szocialista ember formálása és az új társadalom építése fontos tényezőjének tekintette, összekapcsolta a termelő munkával és igyekezett érvényesíteni a munkaiskola elvét.

Az oktatást a szocialista felfogás kialakításának szolgálatába állították, mentesítették a klerikális és a nacionalista szellemtől. Nagy körültekintéssel fogtak hozzá az új tantervek készítéséhez. Az irodalom és a történelem tanítását korszerűsítették, a haladó gondolatok, a forradalmi hagyományok átadásának és a dialektikus materialista világnézet kialakításának szolgálatába állították. Nagy gondot fordítottak az ifjúság hazafias és proletár internacionalista nevelésére, iparkodtak semlegesíteni a nemzeti gyűlölködést. A munkaiskoláknak a gyermek aktivitását igénylő burzsoa elvét kiegészítették az oktatás és a termelő munka összekapcsolásával, a politéchnikai képzés elvével gazdagították, vagyis a termelési folyamatok elméleti alapjai mellett elsajátíttatták a legfontosabb munkaeszközök kezelését is a népiskolában. Kiszélesítették a kézimunka oktatást, törekedtek a társadalomtudományi és a reális ismeretek helyes arányának megállapítására.

A középiskolai tantervi tervezet a munkaiskola szellemében fokozni kívánta a tanulók önálló munkáját, kísérletezését, a korszerű műveltség biztosítása érdekében pedig növelték a természettudományos tárgyak súlyát. Gondoskodtak jó tankönyvek készítéséről.

A iskolák fegyelmének megjavítása, nevelő hatékonyságának fokozása érdekében bevezették az ifjúsági önkormányzatot, amely az ifjak tanulmányi mozgósítása, kulturális nevelése, szociális ügyeinek intézése és öntudatos fegyelmének formálása terén támogatta a nevelés ügyét. A diákbizottságok nem egy iskolában valóban nagy segítséget nyújtottak a tanároknak a szocialista közösségi szellemű nevelés megközelítésében. Amelyik iskolában azonban nem volt elég fejlett, vagy biztos a tanárok politikai álláspontja, ott az eszmeileg és politikailag még természetszerűen fejletlen ifjúság visszaélt lehető-

ségeivel. Az iskolák vezetésének és a tanárok oktató munkájának számukra illetéktelen problémáiba is próbáltak beleszólni, a velük szemben előlevezett, de még indokolatlan bizalom avantgardista tulkapásokban jutott kifejezésre, meglazította a fegyelmet és akadályozta ~~lett~~ az eredményes tanulásnak is. A népbiztosság belátva, hogy az önkormányzat megvalósításának feltétel~~ei~~ még nem értek meg, azonnal és határozottan megszüntette a diákbizottságok működését, bár elvileg azt továbbra is helyeselte. Ugyanígy korainak bizonyult és vissza is vonta a népbiztosság az osztályozás és a vizsgák eltörlésére vonatkozó rendeletét.

Ezek a tények világosan mutatják, hogy a Közoktatásügyi Népbiztosság vezetőinél, de pedagógia tudományunk képviselőinél is a burzsoa reformpedagógia ~~Erre~~ európai méretű hatása nem maradt el.

A fentiekből látható, hogy ^a Tanácsköztársaság mindössze 133 nap alatt kilendítette művelődéspolitikánkat, de egész kulturális életünket is évszázados elmaradottságából. Amikor hősie élet-halálharcot folytatott az antant hatalmak és a nemzetiségi burzsoáziák imperialista hadaival szemben, volt elég ereje ahhoz, hogy elinduljon a kulturális forradalom útján, hogy felszámolja az uralkodó osztályok műveltségi kiváltságait, s megalapozza a dolgozó nép érdekeit szolgáló szocialista köznevelési rendszert. Nagyszerű eredményei mellett eltörpül az a tény, hogy lendületes, alkotó munkájában ~~nem~~ mindig vette elég megfontoltan ~~a~~ figyelembe az objektív körülményeket.

A Tanácsköztársaság nemcsak nemzeti történelmünk legdicsőbb fejezete, hanem népünk kulturális felemelésének és köznevelésünknek is egyik -eredményekben leggazdagabb, legszebb szakasza.

Az ellenforradalmi rendszer közoktatásügye hazánkban

/ 1919 - 1945 /

1919. augusztásában a Tanácsköztársaság az imperialista erők és a belső ellenforradalom elleni harcában elbukott és a hatalom újra a nagybirtokos-tőkés osztály kezébe került. Az ellenforradalom

nemcsak a Tanácsköztársaság forradalmi eszméivel, de a polgári liberálisizmussal is szembefordul szabadságesszméi miatt és a demokráti-
lus és emberi jogok fokozatos korlátozásával jutott el a fasiszta
diktatúráig. Minden álpárliamenti intézkedések és a polgári jogállam
rend eszméjének hangoztatása ellenére az ellenforradalmi rendszer
a nagybirtokosok és a nagytőkések diktatúrája volt a dolgozó néppel
szemben.

A néptömegek súlyos kizsákmányoltsága, a szociális kérdések
rendezetlensége, a munkás és szegényparaszti tömegek fokozódó for-
radalmi elszántsága kiélezte hazánkban a társadalmi ellentéteket.

Ebben a társadalmi helyzetben a művelődéspolitika, mint a töme-
gek burzsoa irányításának és elnyomásának jól bevált eszköze jelen-
tős feladatokat kapott. Az uralkodó osztály kulturája szembeállott
a néptömegek demokratikus és szocialista elemekkel rendelkező kul-
turájával. Az ellenforradalom kulturáját a sovinizmus, a revíziós
törekvések igazolása, nemzeti gyűlölködés, klerikalizmus szelleme,
az osztályellentétek, a burzsoa elnyomás leplezése és a marxizmus
ebbéli harc jellemezte.

A Tanácsköztársaság bukás után a fehér terror kegyetlenkedései
nek számos pedagógus is áldozatul esett. A kormány az "igazoltatás"
során sok pedagógust megbüntetett és elbocsátott a Tanácsköztársas-
ság alatt vállalt haladószellemű tevékenységéért. A létszámcsökken-
tések során pedig a pedagógusok közül aránytalanul többen bocsátott
el a Tanácsköztársaság támogatásának indokával. A büntetések és az
elbocsátások a pedagógusokat létbizonytalanságban tartották, meg-
törték és végül is a rendszer kiszolgálóivá formálták.

A Vallás és Közoktatásügyi Minisztérium a Tanácsköztársaság
minden intézkedését eltörölte, a régi iskola-rendszert visszaállí-
totta, visszaadta a felekezeteknek az iskolákat. A haladószellemű
javaslatokat, mint pl. Nagy Lászlónak a nyolcosztályos népiskolá-
ra vonatkozó tervezetét elvetette, s 1921-ben visszaállította az
eötvösi koncepciót: hat elemre épülő hároméves ismétlő iskolát,

ezzel mintegy visszalépve a múlt század közepi feudális-klerikális iskola-rendszer népellenes szintjére.

A középiskolákban bevezették a felvételi vizsgát, amelynek az a célja, hogy "az oda nem való elemeket", vagyis a dolgozó nép gyermekeit a gimnáziumtól távol tartassa. Az egyetemi hallgatóság felvételének szabályozására bevezették a "numerus clausus"-t, amely megszabta, hogy az országos arányszámnak megfelelően töltsék az egyetemi beiskolázás, s megadályozható legyen a vallás- és nemzetellenes, hazafiatlan, államfelforgató fiataloknak egyetemre való bekerülése. A "numerus clausus" éle a zsidó, a munkás és paraszt, valamint a nemzetiségi fiatalok ellen irányul, a fajelméletnek, az antiszemitizmusnak és a fasizmusnak egyik korai megjelenése a közoktatásban.

Az ellenforradalmi rendszer nevelését áthatotta sovinizmus és a revizionizmus szelleme. A sovinizmus -mint az imperialista hódítás eszméje- nálunk főleg a szomszédos népek ellen irányult és a magyar felsőbbrendűséget hirdette. A revizionizmus, a történelmi Magyarországra visszaállítására irányuló imperialista ideológia.

A nevelést a militarizmus jellemezte, az ifjúságot katonaszelleművé akarták formálni, a tantárgyakat a katonai nevelés szolgálatába állították, s így akarták titokban előkészíteni a nemzetet a háborúra. Ez a katonai nevelés beleillett az ellenforradalom revizionista törekvéseibe, amelyet az egyház is határozottan támogatott. A trianoni békeszerződés megtiltotta Magyarországnak az általános védkötelezettségen nyugvó hadsereg fenntartását és csak 35 ezer főnyi zsoldoskatonaság felállításához járult hozzá. Az elmaradt katonai kiképzés pótlására létrehozták a levante intézményt, azonban a külföld megtévesztésére testnevelési törvényként fogadták el és a VKM hatáskörébe utalták. A törvény elrendelte, hogy minden ifjú 12-21 éves koráig köteles levante foglalkozásokon részt venni, amelyet később az iskolába is bevezettek. Az ifjak kötelesek voltak a foglalkozásokon és a vasárnapi istentiszteleteken résztvenni, mu-

lasztásaikért büntetésben részesültek. A levante oktatást leszerelt katonák vezették, akik katonai kiképzést és lövészetet tanítottak; a későbbi években a foglalkozások és a **militarista-szellemű** nevelés eredményesebbé tette a levante egyesületekben folyó kulturális munka színvonalának felemélése érdekében mind több és több pedagógust vontak be. A kormányzat jelentős összegekkel támogatta a levante-intézményt. Otthonokat rendeztek be, ünnepélyeket, szórakozási és sportolási alkalmakat teremtettek az ifjúság számára. Mindezek ellenére mégsem vált népszerűvé ez militarista-szellemű, fasiszta jellegű intézmény, sem az ifjúság, sem a dolgozó nép körében. Az 1939-es honvédelmi törvény más nyíltan hangsúlyozta a levante-mozgalom militarista jellegét.

Már 1920-ban megjelent a keresztény-nemzeti gondolat a pedagógiában. Az Imre Sándor-féle nemzetnevelés és a keresztény-nemzeti gondolat között van ugyan valamelyes egyezés /osztályharc helyett nemzeti összefogás, társadalmi átalakulás helyett erkölcsi nemesedés/ de a kettőt nem szabad összetéveszteni. A nemzetnevelés eszméjé sok haladó gondolatot is tartalmaz, a keresztény nemzeti eszme nemcsak az osztályharcot akarta kiküszöbölni, hanem még a polgári demokráciával sem értett egyet. Kárhoztatta a liberalizmust és sovinizmust, antiszemizmust, revizionizmust hirdetett. A keresztény nemzeti eszme tulajdonképpen a revizionizmus és a klerikalizmus ötvözete. Ez a népszerű és szépen hangzó eszme tulajdonképpen az egyház politikai hatalmának növelését, mindenre elszánt szocializmus-ellenességét szomszédos népek iránti izgatást rejtegetett. A revizionizmus legfőbb érve a Kárpát-medence földrajzi és gazdasági egységének hangoztatása volt. Ez az egység pedig megköveteli az állam egységét is, természetesen a központban elhelyezkedett magyarság vezetésével.

A klerikalizmus szelleme is mélyen átjárta az ellenforradalom nevelés-oktatás ügyét. Az egyház történelmi jogaira hivatkozva a nevelés terén elsőbbséget követelt magának az állammal szemben. Ez

a szellem a tanulóktól feltétlen engedelmességet, alázatosságot követelt a gyermek autonomiájának és aktivitásának ellensége volt. Ideológiája szerint az osztályellentétekbe a szűkösek és gazdagok elmentésébe, mint istan megváltoztathatatlan rendelkezésébe a tulvilági igazságtétel reményében bele kell nyugodni. A fennálló társadalmi-rendszer elleni tevékenységet bűnnek nyilvánították. Eszméjük a politikailag közönyös, apolitikus, elnyomottsága ellen nem tiltakozó ember, aki a politikát az urakra és a klérusra bízta.

A tantervek és a tankönyvek anyagát is át- meg átjárta a klerikalizmus szelleme, célul tűzve ki, hogy "a tanulókat vallásos alapon erkölcsös polgárrá nevelje".

A Bethlen-kormány politikájának is középpontjában állt az a "kulturfölény" eszméje, amelyet Klebelsberg kultuszminiszternek kellett megvalósítani. Szerinte a kultusztárca egyben honvédelmi tárca is, mert a szellem fegyvereivel kell megvédeni a hazát. Ilyen értelemben szól nemzeti kulturpolitikáról, amelyet a "középosztály"-ra alapoz.

Klebelsberg főleg a felső és középoktatást erősítette, mint a középosztály iskoláit. Anyagilag jelentősen támogatta a négy egyetemet az Akadémiát saját irányítása alá rendelte, kutatóintézeteket és külföldön Collegium Hungaricomokat szervezett.

A középiskolai reformnak az volt a célja, hogy ezt az iskolát továbbra is fenntartsa az uralkodóosztályok és a középosztály gyermekei számára. Ebből az iskolából kikerülő szellemi elitnek egységes nemzeti tárgyakon nyugvó /humánus/ műveltséget kívánt biztosítani. Háromféle középiskolát hoztak létre: gimnáziumot, reálgimnáziumot és reáliskolát, s mindegyik képesített egyetemi felvételre is. A középiskolákban megerősödött a modern idegen nyelvek súlya /német, angol, francia, olasz/. Az új törvény 1924-ben lépett életbe és a középiskola feladatát abban jelölte meg, hogy a tanulókat hazafias szellemben magasabb műveltséghez juttassa, vallásos alapon erkölcsös polgárrá nevelje és a felsőbb tanulmányokhoz szükséges szellemi mun-

kára alkalmassá tegye. A középiskola korszerűbbé és gyakorlatiasabbá vált, de egyáltalában nem lett demokratikusabbá, a dolgozó rétegek gyermekei számára nehezen volt elérhető, s így csak egy szűk réteget érintett.

A leányközépiskolák reformjára 1926-ban került sor a rendszer konzervatív szellemének megfelelően. A Horthy-korszakban a nőket nem tartották egyenrangúnak a férfiakkal és ennek a szemléletmódnak megfelelően a számukra külön középiskolát szerveztek kisebb, és a fiúkétól eltérő tantervi anyaggal. Az ipari és mezőgazdasági leányközépiskolák és a leánykollégiumok a nőket csak családi hivatásukra készítette elő, továbbtanulási lehetőség nélkül. A közép- és főiskolákon jóval kevesebb volt a leányok száma. A munkás és parasztszármazású leánytanulók száma az 1930-31-es években szinte elenyészőnek mondható. A 14.046 középiskolás leányból gazdasági munkás és család gyermeke 6 fő, ~~az~~ ipari munkás gyermeke pedig 89 fő volt.

Az ellenforradalom egyetemi és középiskolai reformjai megerősítették az uralkodó feudális-tőkés rétegek és a nemzet gerincének kiáltott középosztály művelődési kiváltságát.

A VKM a liberális és a szociáldemokrata parlamenti ellenzék nyomására mégis kénytelen volt foglalkozni a népoktatás problémáival is. Klebelsberg megállapította, hogy 8 ezer objektumra volna szükség a hatosztályos oktatás végrehajtásához. Az iskolaügy helyzetére nézve tájékoztatást nyújt az alábbi néhány adat. Az 1920-21-es évben 6.160 népiskola ~~van~~ ^{volt} az országban, ebből 71 % felekezeti, 11 % községi és csak 16 % állami. Az iskolák 50 %-a teljesen osztatlan, 43 % részben osztott és csak 7 százalék teljesen osztott. Az osztatlan iskolák tulnyomó többsége felekezeti. A 4 elemi elvégzése után a tanulók 64 %-a lemorzsolódott, ~~és~~ az 1920-as népszámlálás több, mintegy millió analfabétát mutatott fel.

Az 1925-ös népiskolai tanterv hivatalosan konkretizálja az ellenforradalmi rendszer kulturpolitikai irányelveit, képviseli az irredenta és a vallásos-szellemű nevelést. Belenyugváásra, igényte-

lenségre akarja nevelni a dolgozók gyermekeit. Ebben a szállemben folyó nevelést állítja előtérbe, az oktatást az alapvető ismeretek nyújtását pedig háttérbe szorítja. A népet szándékosan tudatlanságban hagyva a kizsákmányolók számára kedvező magatartást kívánja bennük kialakítani.

A dolgozó rétegek tarthatatlanul alacsony kulturális szintjének emelését a korszerű termelés igényei követelték. De a szocializmus elleni harc fokozása, a keresztény-nemzeti ideológia a nacionalista és revizionista eszmék hatékonyabb terjesztése is ^{sürgette} ~~megkövetelte~~ a nép felvilágosításának, oktatásának és nevelésének a növelését. Ezért Klebelsberg 1926 és 1932 között 5.000 tantermet és tanítói lakást építtetett, ami kétségtelenül nagy lépést jelentett előre még akkor is, ha csak másod, vagy harmadsorban szolgált a dolgozó nép igazi felvilágosítását.

Mivel ekkor Európa-szerte már a 7 és 8 osztályos iskola elvégzése kötelező, Klebelsberg szeretné megvalósítani Magyarországon is a nyolcosztályos népiskolát. Ezt a törekvését részben az uralkodó osztály, részben a tanterem hiány akadályozta meg. Ezért ezt az elgondolását úgy készítette el, hogy 1940-re valósult volna meg. A tankötelezettség meghosszabbításának elsőrendű okaként a forradalmi eszmék elleni harcot jelölte meg. A népiskolából túl korán kikerülő gyermek világnézeti fejletlensége miatt feltétlenül a marxizmus hatása alá kerül- mondotta. Ennek megelőzésére akarta tehát megszervezni a népiskola felső tagozatát, ahol már ki lehet alakítani az ifjúság vallásos-erkölcsös, keresztény-nemzeti felfogását.

Klebelsberg ideológiája a neonacionalizmus volt, amelyben a ~~szocializmus~~ ^{nacion} ~~szocializmussal~~ szemben csak a régi Magyarország határainak visszaállítására való törekvés és a klérussal való még szorosabb kapcsolat volt új. Hangsúlyozta, hogy a világnézeti harc a szocializmus és az egyház között fog eldőlni, ezért nem szabad az egyházat elválasztani az államtól.

Az ellenforradalom iskola-rendszere a burzsoa iskola-rendszer

negatív jegyeit a legszélsőségesebb formában képviselte. Kíméletlen népelnyomás és dolgozók felemelkedésének megakadályozása jellemezte, egyik biztosítéka volt az osztálytagozódás és a burzsoa művelődési kiváltság fenntartásának.

A gyermekek csak 10-éves korukig tanultak együtt a népiskola alsó négy osztályában. ^{Tíz} ~~három~~ éves koruk után három irányba halhattak tovább: az elemi iskola felső osztályaiba, a polgári iskolába és az érettségit adó középiskolába. A szelekció nem képességek, hanem ~~szülők vagyoni és osztályhelyezése~~ alapján történt.

A dolgozó nép gyermekeinek tudatlanságban tartását az iskola-rendszer zsákutcái biztosították. Egyik iskolafajból a másikba az átlépés részben egyáltalában nem volt lehetséges, részben különféle különbözeti vizsgák beállításával nagyon nehezé vált. A nép iskolája, az elemi iskola teljes zsákutcát jelentett. Felsőbb tanulmányok végzésére nem adott lehetőséget. A polgári iskola a szerényebb kispolgárság gyermekei számára részleges zsákutcát jelentett, ahonnan csak tanítóképzőbe, szakközépiskolákba, innen pedig csak bizonyos főiskolákra lehetett átlépni. Az uralkodó osztályok iskolái és a nép iskolái között tehát szinte áthághatatlan fal emelkedett. A neonacionalizmus szembenállt Nagy László Gyermektanulmányi Társaságának mozgalmával. Az egyéniség kialakításával szemben az uniformizálásnak voltak hívei, a tehetségkutatót az intelligenciavizsgálatokat szintén elleneztek, ^{mert a tehetséget} ~~az~~ az uralkodó osztályban adottnak tekintették. A reformpedagógia hazai törekvéseivel egyre inkább szembekerülve azokat elhallgattatták, képviselőiket pedig háttérbe szorították.

A konzervatív pedagógia képviselőivel a neonacionalizmus több kérdésben azonos álláspontot képviselt /osztálybéke, klerikalizmus, nacionalizmus stb./, de abban élesen különbözött, hogy a konzervatívok elleneztek a napi politika kérdéseinek a pedagógiába való bevitelét.

A konzervatív pedagógia egyik nagyhatású képviselője Fináczy

Ernő /1860-1935/ jól látta a herbarti pedagógia hibáit, igyekezett is azon javítani, de lényegében mégis annak alapján állt. Mint a pedagógia egyetemi tanára Budapesten nagy hatást gyakorolt a keze alatt felnövekvő fiatal tanárnemzedékre. Értékes emberi és nevelői tevékenységét károsan befolyásolta szinte a minden kérdésben megnyilatkozó erős konzervativizmusa. Tanítványait igyekezett megóvni a reformpedagógia, a szocializmus, sőt még a liberálizmus hatásaitól is. Világnézeti és politikailag is teljesen konzervatív, elmaradott, a herbarti gondolkör korlátai között mozgott. Az ellenforradalmi korszak vezető pedagógusaként, a hivatalos kulturpolitikát is támadta konzervatív oldalról, azért a Magyar Pedagógiai Társaság elnökségéről lemondatták.

Gazdag neveléstörténeti munkásságát gondos forrástanulmányozás és az irodalom alapos ismerete mellett idealista világnézete, politikai és társadalom-szemléleti konzervativizmusa jellemzi és ez kritikussá teszi sok finom elemzésen nyugvó megállapításait.

Az ellenforradalmi rendszer a 30-as években egyre jobban eltávolodott a nyílt fasizmus felé. A 20-as évek neveléspolitikáját mind jobban bírálták a liberalizmusnak tett engedményei miatt. Kifogásolták a nevelés elhanyagoltságát az oktatással szemben. Az új kultuszminiszter Homann Bálint már egészen előtérbe állította a nemzeti egység gondolatát, a nacionalizmust szervesen egybekapcsolta bizonyos területek visszaszerzésének konkrét igényével. Az iskolák erkölcsi és jellemnevelői munkájának előtérbeállításával kívánták elérni az ifjúság világnézetének a "nemzetnevelés" szellemében történő kialakítását. A tömegek félrevezetése céljából cáfolták és elutasították az osztályharc elméletét és helyette az osztálybéké hamis gondolatát propagálták. Világnézeti nevelésük középpontjába pedig a vallás-erkölcsi gondolatot, a materializmus elleni harcot és a nemzeti egység eszméjét ^{helyezték} ~~állították~~. A militarista nevelés hatékonyságának fokozása érdekében a középiskolában bevezetett osztályfőnöki órákat ^{célszerű} ~~amelyek~~ az állampolgári nevelés ^{felét} ~~szolgálatába állították~~, be-

vezették az "honvédelmi ismeretek" c. tantárgyat és növelték a tes-
nevelési órák számát. Az ifjúság katonás szellemű nevelésére a taní-
tási órákon és az iskolán kívüli mozgalmakban is sok lehetőséget biz-
tosítottak. A cserkész-mozgalom^oat is revizionista eszmék^{at} szolgálatá-
~~ra állították~~ népszerűsítették. A cserkészlet a maga közkedvelt romantikus és játékos
foglalkozásaival, mint a táborozás, cserkészpróbák, kirándulások
rendkívül alkalmas volt a gyermekekhez jól idomuló militarista szel-
lemű nevelés megvalósítására. A cserkész-mozgalomtól azt vár-
ták, hogy demokratikusabb szervezetét felhasználva a különböző tár-
sadalmi osztályok egymással utaltságának és az osztálybékének gondo-
latát terjessze, népszerűsítse. A Levente -Egyesületekben is igye-
keztek a cserkészlet kulturáltabb, szimpatikusabb és eredményesebb
nevelési módszereit meghonosítani.

A pedagógusok helyzete az ellenforradalomban fokozatosan rom-
lott, kiszolgáltatottságuk egyre nőtt, a 30-as évek után az állás-
talan pedagógusok száma a 10 ezret is elérte. Radikalizálódásuk
megakadályozása érdekében igyekeztek a munkánélküli pedagógusokat
szembeállítani a munkássággal, egy részüket segélyezték, "szellemi
inségmunká"-kat szerveztek. Ha évekig tartó állástalanság után si-
került elhelyezkedniök, akkor is csak létminimumot kielégítő fize-
tést kaptak, nagyon sokan fizetés nélkül dolgoztak éveken át a ké-
sőbbi állás reményében. Az "Állástalan Diplomások Országos Bizott-
sága /ÁDOB/ azonban nem tudta megoldani a szellemi munkánélkülisé-
get. Nagy számban lehetett látni állástalan pedagógusokat inségkony-
hákon, alkalmi munkavállalásnál /kifutó, hólapátoló/. Ez a nagyon
nehéz és reménytelen élet megtörtén a pedagógusokat, megalkudtak
és alkalmazkodtak követelményekhez, sőt egy részük a rendszer túl-
zó kiszolgáltatásával akart magának érdemeket szerezni. Akik felismer-
ték a bajok igazi okait, vagy a munkásosztállyal való kapcsolatuk
lehetőséget nyújtott számukra a marxizmus tanításainak az osztály-
elnyomás és az ország elárulásának megismerésére, a lehetőségek ha-
tárain belül próbálták ellensúlyozni a fasiszta nevelést.

A nyílt fasizmus az 1934. évi középiskolai törvénnyel kívánta a középiskolákat eszméinek szolgálatába állítani. Véleményük szerint az 1924-es reform alapján megszervezett középiskolák differenciálódása /humánus gimnázium, reálgimnázium, reáliskola/ megakadályozta az egységes nemzeti közszellem és világnézet kialakítását. Olyan középiskolát akartak szervezni, amely nem humanisztikus és nem természettudományos irányú, hanem nemzeti jellegű. A középiskola egységes neve pedig: gimnázium. A gimnázium tantervét a nemzetismerteti tárgyak /magyar nyelv és irodalom, történelem, gazdasági és társadalmi ismeretek, föld- és néprajz/ alkották első sorban, a latin és görög nyelv, a természettudományos tárgyak jelentőségét és szerepét csökkentette. A klerikális nevelés hagyományainak megfelelően a korszerű, tudományos képzés helyett ismét előtérbe lépett az anti-intellektualizmus, az erkölcsi és érzelmi nevelés.

Az 1925-ben szervezett hatosztályos népiskolát 1940-ben nyolcosztályossá ^{alakították} szervezték át, a burzsoa érdekeknek jobban megfelelő gazdasági és termelési igények kielégítése érdekében. A háborús körülmények miatt ez az iskolatípus már nem épülhetett ki. A tervezés szerint magasabb iskolafajtába nem lehetett belőle átlépni, a nyolcosztályos népiskola is megmaradt teljes zsákutcának.

A középfokú szakoktatást 1938-ban ^{újra} szervezték. Az egységesítés szellemében kitejesztették a középiskola fogalmát az újonnan szervezett liceumra és mezőgazdasági-, ipari-, és kereskedelmi középiskolákra is. Feladatuknak a gyakorlati életre nevelést szánták.

A két világháború között 38 főiskola ^{„ hazánkban ”} működött, a főiskolai hallgatók száma 1935-36-ban 14.212 fő volt.

A felsőfokú oktatást is átjárta a sovinizmus, a revizionizmus szelleme és azt teljesen alárendelték a tőkés társadalom érdekeinek. Olyan magas képzettségű vezetőréteget, kiváló szakembereket akartak nevelni, akik híven szolgálják a tőkésrend érdekeit.

1924-ben átszervezték a középiskolai tanárképzést, ^{4 jelöltnek} tanulmányaikat az eddigi kötetlen rendszer helyett meghatározott sorrendben

kellett végezniök, bizonyos kötelező kollégiumnak^{ok} eleget téve, és a pedagógiai tárgyak felvételét is előírták azoknak, akik tanári képe^{sítést} akartak szerezni. A gyakorlóévet kötelezően előírták a tanárjelölteknek^{és} az Eötvös kollégiumot is a tanárképzés szolgálatába állították. Ez az intézmény működésének egyes szakaszaiban² a tudományosságot¹ törekedett összehangolni a haladó és demokratikus eszmékkel⁴.

Az ellenforradalmi rendszer csak teljes egészében megsemmisítette a Tanácsköztársadagnak az iparos-tanoncok korszerű oktatása és nevelése érdekében életrehívott intézkedéseit. Az iparostanoncoktatás a múlt századi alacsony szinten folyt ismét. A tanoncok zöme a 4 elemi elvégzése után választott szakmát, csak a 30-as évek végén követelték meg egyre inkább a 6 elemi, vagy a 4 polgári iskolai végzettséget. Munkaidejüket és szabadságukat nem szabályozták, napi 12-16 órát dolgoztak, teljesen kiszolgáltatták őket megtereiik kénye-kedvének. Heti 9 órai elméleti kiképzésben részesültek, amelyek többsége közismereti óra volt,³ szakképzésre nagy on kevés idő maradt. A túlszűfolt tantermekben^{folyó} való oktatás korszerűtlen, alacsony színvonalú és éppen emiatt eredménytelen volt. Ahhoz, hogy valaki a szakmájában felszabduljon, hogy segéd legyen nem kellett fel³tétlenül elvégeznie a tanonciskolát. Valóban a tanoncoknak több, mint 1/4-e nem is végezte el ezt teljesen.

A termelő rétegek szándékos tudatlanságban műveletlenségben tartása természetesen következett a kizsákmányoló osztályok uralmának és művelődési monopoliumuk biztosításának tényéből. Ugyanezt a célt szolgálta a nyílt fasizálódás szakaszában nevelésükben a klerikalizmus, sovinizmus és a revizionizmus eszméjének megerősödése a tanoncotatás keretén belül pedig a szakképzettség nyújtásával szemben az erkölcsi és világnézeti nevelés hangsúlyozása. A tanoncok világnézeti nevelését levante foglalkozások kertében valósítottá meg.

Az ellenforradalom közoktatásügyének egykorú bírálata

Az ellenforradalom közoktatásügyét egyaránt érte egykorú bírálat két oldalról is. A reakció képviselői elégedetlenkedtek a hivatalos nevelési irányzat eredményeivel és még túlzó követelésekkel léptek fel. De bírálták haladó szempontból is az ellenforradalom néPELLenes közoktatásügyét, elítélve a sovinizmust, a faji gyűlölködést, korszerűtlennek tartva az uralkodóosztályok művelődési kiváltságát, a nép egészének érdekeit szolgáló demokratikus oktatásügyet követelve.

Komoly bírálat érte az ellenforradalmi rendszer iskolapolitikáját a népiesek, az urbánus irodalmi csoport, a Szociáldemokrata Párt és az illegális Kommunista Párt részéről is.

A népiesek mozgalma irodalmi irányzataból fejlődött ki politikai küzdelemmé, a parasztság elnyomott sorsának megismerése útján jutottak el a néPELLenes Horthy-rendszer bírálatához és a társadalom átalakításának gondolatához.

A társadalom átalakítását népi értelmiség irányításával a parasztságra támaszkodva akarták megvalósítani. Egyrészt a parasztságnak a polgári fejlődés útjára vezetésével, másrészt pedig valamilyen sajátos magyar szocializmus megvalósításával. A társadalom|társadalom átalakításában egyik irányzatuk sem ismerte el a munkásosztály vezetőszerepét, és a marxizmus érvényességét a hazai viszonyokra, annak ellenére, hogy a népiesek balszárnya /Erdei Ferec, Darvas József, Veres Péter/ kapcsolatban állt a munkásmozgalommal.

Hibásan úgy gondolták, hogy Magyarország nem követheti sem a kapitalista, sem a szocialista utat, hanem egy közbülső "harmadik út"-on kell haladnia. Ez a nacionalista|jellegű kispolgári harmadikutas szemlélet akadályozta meg a népieseket abban, hogy a társadalom átalakításában megtalálják és elfogadják a testvéri forradalmi munkásmozgalom segítségét.

A népiesek mindig nagy figyelmet fordítottak a művelődéspolitikára, különösen a 40-es évektől kezdve, amikor a vezetés a mozgal-

mon belül a politikai harc ellenzőinek kezébe került. A nevelés népi jellegének megvalósításáért harcoltak, azonban nevelési eszméik kérdésében nem tudtak egységes állspontot kialakítani. A népies jobbszárny és a centrum értelmezése szerint a nevelés népisége holmi misztikus fajközösséggel, jobbik esetben magával a parasztsággal azonosult, a centrum hívei /Németh László, Kodolányi János, Réja Géza/ népi nevelésen magyar életformán és önismereten alapuló sajátos-jellegű nemzeti nevelést értettek. Györffy István néprájtudós a nemzetközi, vagy úri kultúrával szemben szintén annak a nemzeti kultúrának a híve, amelynek nemcsak formáját, hanem tartalmát is a sajátos paraszti néphagyomány alkotja. Mind a három felfogásnak az a hibája, hogy az ^zegedi és sajátos magyar kultúra megvalósításának illuzórikus útját járták, kerülve a találkozást az egyetemes emberi kultúrát képviselő nemzetközi munkásmozgalommal.

Az uralkodó művelődéspolitikai igyekezett kihasználni a népiesek nevelési koncepciójának bizonytalanságát. "gyrészt rámuatott^t annak ~~saját~~^a fasiszta fajelmélettel való rokonságára, másrészt felhasználta azt a parasztság és munkásság szembeállítására. A népiesek balszárnya helytelenül-tette a parasztság bezárását a népi kultúrába és követelte az egyetemes kultúrkörbe való bekapcsolódást. Erdi Ferenc helyesen rámutatott arra is, hogy a parasztság kulturális felemelkedésének igezi feltétele a társadalom gyökeres átalakítása.

Egységes és helyes álláspontot képviseltek a népiesek abban a legfőbb gyakorlati kérdésben, hogy a parasztság és a munkásság gyermekei számarányuknak megfelelően kerüljenek be az iskolákba. Nagy érdeme a népies mozgalomnak, hogy rideg tudományos megcáfolhatatlan tanulmányokkal mutatott rá a nemzet többségét alkotó dolgozó osztályok gazdasági és kulturális kiszolgáltatottságára és leleplezte az uralkodóosztályok önző és népellenes művelődési politikáját.

Jelentős a népiesek Márciusi Frontjának demokratikus művelődéspolitikát sürgető programja. Népi gyökerű, egyetemes magyar

nemzetnevelést, ingyenes, egységes iskoláztatást követel 14-éves korig. Komoly szakképzést és az egyetemek magasfoku oktatásának biztosítását, hangsúlyozva az idejét múlt úri szemlélet és az illetéktelen idegen kulturhatás károsságát. Új magyar kultúrát akar kialakítani a parasztság és a munkásság szellemi bekapcsolásával. A fenti terv megvalósításában a jobb-és baloldal ismét külön utakon jár. A jobboldal a nép kulturális felemelésének kérdését lehetőségek vélté a fennálló keretek között, a tehetségek kiválasztásával, tehát lemondott a tömegek kulturális felemeléséről. Az ellentétek különösen a népfőiskolák kérdésében éleződtek ki. A jobboldal /Mórisz Zsigmond, Németh László, Féja Géza / a nép kulturális felemelését pusztán az irodalmi és a pedagógiai propagandától várta, a baloldal politikai harccal, társadalmi felszabadítással kívánta felemelni a parasztságot. Veres Péter Erdei Ferenc és Darvas József jól tudta, hogy népfőiskolák nem képesek felszabadítani a parasztságot.

Urbánus /városi/ írók csoportja is bírálta a hivatalos művelődéspolitikát. Őket azonban nem a parasztság, hanem a városi kispolgárság problémái foglalkoztatták. Humánus alapon tiltakoztak a Horty-fasizmus fajelmélete és antiszemitizmusa ellen. Felismerték az ország politikai és társadalmi elmaradottságát polgári szempontból is. A fasizmus kialakulása idején többségük határozottan antifasiszta álláspontot foglalt el és a munkásosztály polgári szövetségesévé vált. Azongan elvileg a polgári liberalizmus talaján állottak, a polgári rendszer alapjait nem támadták, ragaszkodtak a kapitalizmus-hoz és a társadalom vezető erejének az értelmiséget tartották.

Zilahy Lajos író felvetette a "kitűnőek iskolája" tervét, amely szerint a magyar nép vezetőrétegét céltudatos neveléssel kell megteremteni. 40-50 különlegesen tehetséges fiú kiválasztásával, leggondosabb nevelésével, magas európai kultúrával való felvértezésével remélt olyan szellemi elitet nevelni, amelyik azután irányította volna az ország gazdasági, politikai és kulturális életét.

A népiesek egyöntetűen szembefordultak ezzel a tervvel. A pa-

raszti tehetségek tizezreinek elkallódásától beszéltek. Olyan társadalmi rendszert kívántak, ahol nincs szükség a tehetség kiválasztására, ahol mindenki tehetségéhez mértén találhatja meg a helyét.

A Szociáldemokrata Párt nevelésügyi elvei megalapozottabbak voltak, mint a népieseké. Szívosan követelték a nyolcosztályos iskola megteremtését, az 1934-es középiskolai reformvitában pedig tiltakoztak az egységes világnézet erőltetése, a "birkanagyj-szellem uralkodóvá tétele ellen. A fasiszta-szellemű nevelés-központúsággal-érzelmi neveléssel szemben az értelmi és közösségi nevelés fontosságát hangsúlyozták. A SDP nem kolytatott következetes marxista művelődéspolitikát, időnként e téren is megalkudott, pl. a levante kérdésben. A fasizmus terjeszkedő művelődéspolitikájával nem a munkások és parasztok demokratikus művelődéspolitikáját, hanem a liberális demokrácia eredményét állította szembe.

Az ellenforradalmi-rendszer pedagógiáját bátran bírálta Kemény Gábor /1883-1948/ tanár^{cs} haladó elméleti pedagógiai munkásságával szolgálja a demokratikus szemléletmód erősödését. A fasizálódó művelődéspolitikát bírálataként közreadja Nagy László közoktatási reformtervét és követendő eszményként az ő példáját mutatja fel nemzetének. Nem véletlenül tárja a nemzet elé Apáczai, Tessedik, Eötvös életét sem. A felszabadulás után pedig elsőként tolmácsolja nemzetének meleg szeretettel Makárenkó pedagógiai gondolatait. Egyik legjelentősebb művében Demokratikus iskolareform-jában a felszabadulás utáni Magyarország köznevelését, demokratikus közoktatásügyét mutatja be. Szociológiai szemléletmódjával arra tanít, hogy a nevelést társadalmi összefüggéseiben kell felfogni, lélektani szempontja pedig arra nevel, hogy a nevelésnek mindig alkalmazkodnia kell a gyermek fizikai és pszichikai fejlettségéhez.

Elesen bírálta az ellenforradalom művelődéspolitikáját. Rámutatott az iskola és a politika szoros kapcsolatára és bátran kimondta, hogy a kapitalista rend az akadálya annak, hogy a tömegek megfelelő művelődéshez jussanak, elítélte a kiváltságos osztályok mű-

velődési előjogaikhoz való görcsös ragaszkodását. A Tanácsköztársaság bukásától egészen a felszabadulásig kemény kritikai harcot vívott a hivatalos közoktatásügy képviselőivel. Klebelsberget a népoktatás elhanyagolásáért támadta, s kultúrpolitikája szervei hibájának tartotta, hogy a közp- és felsőoktatást a népoktatás elhanyagolásával akarta felépíteni. Bírálta Homannt a dolgozó nép gyermekeit sujtó szelekciós kísérleteiért, a numerus clausust, a kulturfőlény hamis eszméjét. Bátran felvette a földkérdés és a nemzetiségi kérdés kényes problémáit is.

Kemény Gábor tevékenységének nagy értéke haladó polgári humanizmus, valamint a marxizmussal egyre inkább érintkező társadalom-szemlélete.

Az ellenforradalmi rendszer közoktatáspolitikája ellen legkövetkezetesebben az illegális Kommunista Párt küzdött. Felvilágosító munkát végzett a pedagógusok és a tömegek között, igyekezett népszerűsíteni a párt kulturpolitikai célkitűzéseit.

A tanoncok és az ifjómunkások sokat szenvedtek a Tanácsköztársaság bukás után emberi jogaikért és a munkásosztály ügyéért. A Kommunista Ifjómunkások Magyarországi Szövetsége /KIMSZ/ 1925 óta ismét megkezdte szervező, irányító tevékenységét, természetesen titokban. Ifjómunkás-sejteket hoztak létre, műkedvelő- és természetbarát egyesületekben a szakszervezetben, sőt a levante egyesületekben is. Szervezetten folyt az oktatás kirándulásokon, titkos összejöveteleken, ahol illegális szemináriumokat, előadásokat tartottak. A Magyarországi Szocialista Munkáspártban legális munkáspárt keretein belül ifjúsági szakosztályok jöttek létre. A KIMSZ-tagjai felvilágosították a fiatalokat a burzsoa osztályelnyomásáról, a fasizmus igazi céljairól, a proletariátus harci feladatairól és leleplezték a háborús előkészületeket. A munkásegység létrejötte után a SZDP országos ifjúsági bizottsága fokozta a munkásosztály erejét és egyben biztosította a legalizáció lehetőségét is a KIMSZ-nek. Röplapokat terjesztettek, rámutattak a levante-intézmény igazi céljaira, a háború-

ra való előkészítésre, agondolkodást megölő vak engedelmességre nevelésre, a szocialista eszmék elleni állásfoglalásra készítő nevelésre stb. A SzDP országos ifjúsági bizottságában egyre inkább a KIMSZ volt tagjai vették kezükbe a vezetést és irányították az illegális szervezetek egyre szélesedő antifasiszta tevékenységét. Sok komoly akciót hajtottak végre, tüntettek a békéért, a függetlenségért, 1941-ben a Batthyány emlékműnél nagy tüntetést szerveztek a fasizmus ellen. 1944-ben sikerült megszervezniök a Magyar Ifjúság Szabadságfrontját, a különböző társadalmi osztályok ifjúságának egységes hazafias szervezetét, amely már lehetőséget nyújtott a fasiszták elleni fegyveres ellenállásra is.

Az ellenforradalmi korszak kiemelkedő kulturpolitikusa Földes Ferenc /1910-1943/ kommunista pedagógus. Budapesten érettségizett, egyetemi tanulmányait a párizsi Sorbonne-on végezte. Kiváló tanárai és a francia baloldali ifjúsági mozgalom nagy hatást gyakorolt rá. Itthon jól és eredményesen dolgozott a KIMSZ-ben, majd a KMP-ban, mint a propaganda bizottság egyik irányítója. Részt vett a Magyar Történelmi Emlékbizottság megszervezésében. 1942-ben munkásszáadba osztják be, 1943-ban szovjet területen eltűnt.

Sokirányú és gazdag elméleti munkásságot fejtett ki. Filozófiai, szociológiai, történeti tárgyú cikkeket, tanulmányokat írt, a háborúellenes antifasiszta népfront-politikát lelkesen támogatta. Munkásságának legmaradandóbb értéke művelődéspolitikai és kritikai tevékenysége. A "Munkásság és parasztság kulturális helyzete Magyarországon" c. főművében a Statisztikai Hivatal adatai alapján vizsgálja és kutatja, hogy a dolgozó nép fiai milyen arányban jutnak be a közép- és főiskolákba, szakiskolákba. Foglalkozik a népműveléssel és megvizsgálja az analfabétizmus helyzetét is. Következtetéseihez a statisztikai módszer alkalmazásával jut el, és könyvében rávilágít alkalmazott módszerére is. Hangoztatja, hogy a hivatalos statisztika kategóriái a valóságos adatok egyszerű summázásával olyan irreális csoportosítást hoznak létre, amelyek nem alkalmasak

a társadalmi valóság reális ábrázolására, eltakarják a valóságos összefüggéseket. A hivatalos statisztika pl. az "önállóak" csoportjába helyezi el a nagyiparost, a bányavállalkozót és az egy inast tartó cipésmestert. Vagy egy csoportba kerül a több tizezerholdas feudális urral a egyholdastörpebirtokos, mindenki, aki nem alkalmazott. Földes Ferenc a hivatalos statisztika uralkodó osztályok érdekeit szolgáló kategóriáit elveti, a marxizmus tanításai szerint a valóságos osztálytagozódás alapján állapítja meg az osztályokat és rétegeket, és az iskolatípusok szerint így mutatja ki a tanulók /főleg a munkás és paraszt/ szociális számrázás szerinti tagolódását, lehetőségét és tanulási helyzetét.

Megvizsgálja, hogy az elleforradalom iskola-rendszerében a különböző társadalmi osztályokból származó tanulók létszáma miként oszlik meg a középiskolákban és az egyetemeken az 1930-31-es tanévben.

Tanulságos eredményekhez jutott olyképpen, hogy az egyes társadalmi osztályok és rétegek összlakossághoz viszonyított arányszámával párhuzamba állította gyermekeiknek közép- és főiskolákon képviselt arányszámát.

Megállapította, hogy

	I.	II.
	a szegényparaszt és munkásság részesedése %	a kisbirtokos osztály és a polg. részesedése %
a lakosságban	56,4	43,6
a képzőkben	6,8	93,2
a felső kereskedelmiben	6,5	93,5
a felső megőgazd. iskolában	2,-	98,4
Tanulságos az <u>összesítő</u> kimutatás.:		
xx lakosságban	a lakosságban	a középiskolában
a szegényparasztaránya	35 %	1,3 %
a munkásság aránya	21,4 %	3,8 "
a birtokos oszt. aránya	16,8 "	12,2 "
a polgárság aránya	26,8	82,7 "

Az 1930-31 tanévben összesen 2.365, tehát minden 108. munkás-gyerek és 844 fő, vagyis minden 478. szegény paraszti gyermek került be a középiskolába.

Még aránytalanabb a helyzet a felsőbboktatási intézményekben.

A munkás^{ok} és paraszt^{ok} létszáma az összlakosság 56 %-a, az egyetemi hallgatóknak 3,9 %-a munkás, és 1,5%-a parasztszármazású, együttesen 5,4 %. A birtokosok és a polgárok létszáma együttesen a lakosság 43,6 %-a, a hallgatók közül birtokos származású 11,1 %, polgári származású 83,3 %. Az ország lakosságának és a tanulók származás szerinti megoszlásának aránya a közép- és főiskolákon fordított. A lakosság több, mint felét kitevő munkás és parasztréteg gyermekei csak 1/30-ad részét teszik ki az egyetemi hallgatóknak, ~~xx~~ a birtokos osztály és a polgárság gyermekeiből kerül ki az egyetemisták 19/20-ad része.

Az uralkodó osztály formálisan biztosította ugyan az iskolázást, de a munkás és paraszti-gyermekek már származásilag nehezebb helyzetbe kerültek anyagilag és kulturális tekintetben. Ez a hátrány a magasabb iskolázással párhuzamosan növekedett, ha ennek a rendkívül összetett és sokrétű problémájának az anyagi, élelmezési, ruházkodási, szociális, kulturális stb. összes tényezőit figyelembe vesszük. Ezeknek a nehéz akadályoknak az elhárításához olyan kivételes képességekre, akaraterőre és kitartásra volt szükség, amelyre csak kevesen voltak képesek. /A paraszt^{ok} és munkások oklevélben részesülő fiainak száma a felsőoktatás összes intézményeiben az 1930-31-es tanévben 60 fő, azaz 5,4 % volt./

Földes Ferenc rámutat arra, hogy az 1930-as népszámlálás adatai szerint Magyarországon 3/4 millió 6-éven felüli analfabéta található.

Statisztikai módszerének nemcsak az érdeme, hogy a hivatalos statisztikával szemben reálisan feltárta az egyes társadalmi osztályok részesedését és részvételét a nemzeti kultúrában és köznívveltségben; különös jelentősége abban áll, hogy hangsúlyozottan kiemel-

te a számadatok társadalmi tanulságát, a számok objektivitásával világosan és félreérthetetlenül igazolta a felháborító igazságtalanságot és méltánytalanságokat. A számadatokat az elnyomottak kezében harci eszközzé változtatta, rádöbbsentette őket kulturális elmaradottságukra. Világosan megcáfolta az ellenforradalmi korszak uralkodó osztályainak és kiváltságos rétegeinek műveltségi egyenjogúságát, adatai megdöntötték a kulturfölény oly nagy hangon meghirdetett szövegeit.

A munkásosztály harcának és a nemzet igazi érdekeit szolgáló művelődéspolitikának megteremtésének ezzel adott legnagyobb segítséget Földes Ferenc.

A magyar népidemokrácia nevelésűryének kialakulása /1945-65/

A fasiszmus fegyveres legyőzése után lehetőség nyílt a magyar nép számára, hogy hozzáfogjon a szocializmus építéséhez. A felszabadulás utáni években nagy feladatokat kellett megoldania népünknek, hogy helyreállítsa a háború pusztításait, elindítsa a társadalom szocialista átalakításának hatalmas munkáját; megvalósítsa parasztságunk évszázados álmait, a földosztást, megteremtse a munkásparaszt egységen nyugvó proletárdiktaturát, szocializálja a termelőeszközöket. Dolgozó népünk az MKP vezetésével lépésről-lépésre haladt előre az új társadalom építésének útján a Szovjetunió segítségével.

Az országépítés szerves részeként nagy küzdelem folyt kulturális területen is. Az 1945-48-as időszakot a koalíciós politika jellemzi, a hatalomért való versengés, bizonytalanság a jövőt illetően és ez a tény meghatározza e korszak művelődéspolitikáját is, amelynek középpontjában az iskola demokratikus reformja állt.

A népidemokrácia elmaradt, reakciós közoktatásügyet vett át. A közoktatásügy klerikalista, nacionalista, imperalista, végül pedig fasiszta törekvések szolgálatában állott, ugyanakkor a kulturfölény hamis jelszavával leplezte a dolgozó tömegek kulturális elnyomását, elmaradottságát és a kizsákmányolók művelődési kiváltságait.

Az oktatás megkezdése érdekében először az iskolaépületekben keletkezett háborús károkat állították helyre országos mozgalom keretében. Az iskolaépületek 2/3-ad része javításra, renoválásra szorult, de az állam és a társadalom összefogásának gyümölcseként 1947-re az iskolák többségében már megkezdődhetett az oktatás.

A demokratikus közoktatásügy eszméjét a koalíciós pártok nem egyöntetűen értelmezték. A kommunista Párt azért küzdött, hogy az iskolákból száműzze a népellenes szellemet, a szovinizmus és a fasizmus gyászos örökségét és kialakítsa a demokratikus iskolát. Ezért sürgette új tantervek és új tankönyvek megjelenését, a nevelők átképzését, és első sorban is a nyolcosztályos egységes népiskola megszervezését. A Szociáldemokrata Párt szintén a nyolcosztályos egységes iskolát helyesli és a 18-éves korig tartó középiskolai oktatást híve. A SZDP tagjainak körében erősen hatottak a reformpedagógiai törekvések. A Parasztpárt a falusi ifjúság iskoláztatásának érdekében különösen a kollégiumok kérdésével foglalkozott. A Kisgazda Pártszívésen védte az egyházak közoktatási jogait - a vallás-erkölcsi nevelés eszméjét.

Sikerült megvalósítani a pedagógusok igazolását, biztosítani a nemzetiségiek oktatását, valamint a tankönyvek revideálását végrehajtani. A felnőttek számára megszervezték a Dolgozók Iskoláit, a honvédelmi ismeretek helyett az alapvető társadalmi ismeretek tisztázása céljából bevezették a mindennapi kérdések óráját, német nyelv helyett pedig az angol, francia és az orosz nyelv tanítását.

A MKP kezdeményezésére és a Függetlenségi Front követelésére 1945-ben került sor az iskolarendszer alapjának a nyolcosztályos általános iskolának felállítására. Ezzel az intézkedéssel a haladó magyar pedagógusok régi álma vált valóra. A nyolcosztályos iskola minden 6-14 éves tanköteles gyermek egységes, kötelező és ingyenes iskolája lett, tekintet nélkül társadalmi helyzetükre. A régi elemi iskola 5-8. a polgári iskola 1-4 és a gimnázium 1-4 osztályai helyébe az általános iskola felső négy osztálya lépett egységes, tudomá-

nyos alapműveltséget nyújtva. A 6-12 éves tankötelezettséget ezzel az intézkedéssel párhuzamosan 6-14 évre emelte fel a népi demokráci. Az általános iskola egyik legfontosabb feladata, a régi iskola osztály- és zsákutca-jellegének felszámolása volt. Az ált. iskola elvégzése továbbtanulásra jogosít bármelyik középiskolában. Megszüntette a gyermekek iskoláztatásában az osztályszempontok alapján már 10-éves korban történt megkülönböztetéseket.

Az ált. iskolát létrehozó rendelkezés önmagában természetesen csak elvi jelentőségű keret volt, amelynek tartalommal való kitöltéséhez még hiányoztak a tárgyi feltételek. Iskolák, tantervek, szakképzett pedagógusok hiánya nagyon is fékezte az előrehaladást, de a reakció is akadályozta a kibontakozást. A minisztériumban meghúzódó reakció szövetkezve az egyházzal támadást indított az általános iskola ellen. Oriási színvonalcsúszásról beszéltek és arról, hogy az új iskola uniformizál, elnyomja a tehetségeket. A konzervatív klerikális szemléletet ekkor már sokan támadják, felismerik érveik mögött a meglapuló hatalmi törekvéseket. Megerősödtek ebben az időben a nyugati burzsoa reformpedagógiai törekvések is. Hatásuk részben pozitív volt, mert segítettek fellazítani a még mindig uralkodó herbarti, klerikális konzervatív pedagógia merev, dogmatikus nevelési szemléletét, kaput nyitottak a lélektani eredményekre támaszkodó modern felfogásnak és előkészítették a pedagógia demokratikus átalakulásának talaját.

A Pedagógusok Szakszervezete összefogta a pedagógusokat a reakció támadásaival szemben aktivizálta és nevelte őket a demokratikus kultúrpolitikáért vivandó harcra.

1946-ban megszületett az általános iskola egységes ifjúsági szervezete az Uttörő-mozgalom, amely a gyermekek életkori sajátosságaihoz alkalmazkodó módszereivel nagy segítséget nyújtott az iskolai nevelőmunkának. Megalakult a MADISZ is az ifjúság demokratikus szervezete, a Népi Kollégium mozgalom pedig segítette a falusi gyermekek továbbtanulását. Feloszlatták a reakciós egyházi tömeg-

szervezeteket, megkezdődött a pedagógusok átképzése, egyelőre ugyan még a polgári reformpedagógia szellemében és megjelent az ált. iskola első tanterve is, ami hibái és sok tekintetben túlhaladott volta ellenére is nagy eredmény volt. Ez a tanterv nem tudta arányosan összehangolni az alsó és felső tagozat tananyagát és a szakadékok a későbbiek során az 5. osztályban nehéz feladatok elé állította a tanulókat.

Népi demokratikus államunk visszaszorította a reakció támadásait. Négy pedagógiai főiskolát állított fel, ahol nemcsak új szaktanárokat képzett, hanem sok ezer tanítót is átképzett tanárrá.

A klerikális reakció határozottan szembeállt a közoktatásügy haladásával, nem fogadta el az új tankönyveket, védte a feudális iskolaszék-rendszert és gátolta az általános iskola fejlődését. Az osztatlan iskolák összevonásához csakis úgy volt hajlandó hozzájárulni, ha az iskolák jellege katolikus marad, ha katolikus tankönyveket használnak. 1946-ban a VKM elrendelte, hogy az ált. iskolai osztályokat el kell választani a polgáritól és a gimnáziumtól és külön igazgatás alatt kell megszervezni.

A közoktatás legproblematisabb iskolatípusa a felszabadulás idején a gimnázium volt. Mint a kiváltságos társadalmi osztályok egyetemre előkészítő iskolája, hagyományos tekintéllyel rendelkezett az értelmiség körében 1945 után is. Pedig ebben az időben már elavult, élettől elszakadt, kizárólag humánus-jellegű és a fejlődéssel egyre inkább szembekerülő iskola benyomását keltette. Makacsul ragaszkodott régi művelődési eszményéhez, a humánus-jellegű filológiai képzettség nyújtásához, holott a modern műveltség tartalma gazdag természettudományi és gyakorlati elemeket is tartalmazott. A gimnázium általános műveltséget, széles látókört akart nyújtani, de műveltségeszményének egyoldalúsága ebben megakadályozta. Leszűkített művelődési anyagával nem alakíthatta ki a sokoldalú ember humanista eszményét.

A középiskola fejlődése lassúbb volt, mint a népiskoláé, ami

az iskola-szervezet szukcesszivitásából következik, bár reformjánal társadalmi igénye egyre fokzódó erővel jelenkezett.

A középfoku oktatás történetének fővonásai 1945 után: a szakoktatás színvonalának felemelése, az oktatás anyagának, a nevelés szellemének, a tanulóifjúság szocialista összetételének a népidemográfia követelményeihez való igazítása.

Az ált. iskola megszervezésével megszűnt a nyolcosztályos gimnázium és fokozatosan négyévfolyamúvá lett. Óraterve 1945-ben jelentősen megváltozott. Az élő idegen nyelvek sorában megszűnt a német nyelv vezetőszerepe, angol, francia, orosz, olasz és német nyelvek között lehetett választani. Leglényegesebb változás a tantárgyak arányában következett be. A latin óraszám csökkent, megnőtt az anyanyelvi és a természettudományos tárgyak óraszám. 1945-46-os tanévtől kezdve fokozatosan kiépült a reális tagozat, amelyben az latin óraszámait teljesen a reális tárgyak óraszámainak emelésére fordították. A gimnáziumok óratervében azonban az 1949-es reformig nem történt lényeges változás.

* Horthy-korszak a szakoktatást rendkívül elhanyagolta. E téren súlyos örökséget, elmaradottságot kellett felszámolni. A fejlődést úgy kívánták meggyorsítani, hogy a szakközépiskolákat /ipari, mezőgazdasági, és közgazdasági/ a szakminisztériumok hatáskörébe sorolták ~~be~~, bár e tekintetben nem alakult ki egységes álláspont. Ennek az intézkedésnek a szakközépiskolákban valóban mutatkozott a jó hatása a szakmai képzés terén, de ugyanakkor károsan háttérbe szorult az általános műveltség.

Az MKP III. kongresszusa 1946-ban követelte az oktatási reakció felszámolását és a demokratikus nevelés megerősödését, az ált. iskola kiépítésének meggyorsítását, valamint az egész kultúra tartalmának demokratikus átalakítását. 1947-ben még él a régi konzervatív pedagógia, a modern reformpedagógiai irányzatoknak sok híve van, de megjelenik az új, a baloldali és részben már szocialista pedagógia is. Kiadják Makarenkó az Új Ember Kovácsa c. könyvét,

amely nagy sikert arat. A NFKOSZ /Népi Kollégiumok Országos Szövetsége/ irányzata is közösségi, szociális-jellegű. Révai hangsúlyozta az állam és az egyház közötti megegyezés fontosságát, mert kétféle nevelés tartósan nem állhat fenn.

Az 1947-es államosítások során egyre szélesebb körben erősödik az iskolák állami átvételének a gondolata is. A koalíciós időszak közoktatási eredményei elmaradtak az ország gazdasági és politikai fejlődése mögött, az igazi előrehaladásnak csak az alapjait vetették meg.

Küzdelem a szocialista-jellegű köznevelésért /1948-1950/

Az 1948. évi júniusi egyesülési kongresszus a közoktatásügy soronkövetkező feladatait az alábbiakban határozta meg: A vagyonos osztályok művelődési monopoliúmának megszüntetése, a reakciós szellemű nevelés leleplezése, az iskolák államosítása, a demokratikus szellemű nevelésen túlmenően a társadalom igazi szerkezetének bemutatása; a természettudományos kiszélesítése és az oktatás összekapcsolása a neveléssel.

Az iskolák tervezett államosítása ellen a klérus minden rendelkezésére álló eszközt igénybe vett egészen a kiközösítésig, mégis sok felekezeti iskola kérte -jegyzőkönyvileg- államosítását. A küzdelmet az országgyűlés 1948. jun. 16-i gyűlése zárta le, amikor nagy többséggel megszavazták az iskolák államosításának törvényét. Ezzel a törvénnyel kb. 5.000 nem állami iskola került a nép kezébe, mintegy 20.000 pedagógus jutott állami státusba és a gyermekek 61%-a jutott világi iskolákba.

Az iskolák államosításával lehetővé vált az egységes iskola-rendszer kialakítása és megérték a szocialista feladatok megoldásának feltételei. A társadalom a "Dolgozók az Iskoláért" mozgalom keretében nagy segítséget adott az államnak a felekezeti iskolák rendbehozása hatalmas feladatának megvalósításához. Az államosítás alapja volt a köznevelés korszerűsítésének, a falu és a város közötti kulturális különbség csökkentésének, elhárította az akadályokat a

művelődési kiváltságok elől. Az állam a vallásfelekezeteket érintő kérdések szabályozására egyezményt kötött az egyes vallás-felekezetekkel. Az egyház és az állam elválasztásának két fontos jogszabálya van. Az egyik rendelet kimondja ~~az~~ kötelező iskolai vallásoktatás megszüntetését, a másik pedig létrehozza az Állami Egyházügyi Hivatalt az állam és a vallásfelekezetek közti ügyek intézésére és ezzel a VKM elnevezése Közoktatásügyi Minisztériummá vált. Az egyesülési kongresszustól 1950-ig tartó két év eredményei együttesen mutatják demokratikus köznevelésünknek szocialista irányba történő átfordulását. Köznevelésünkre jellemző, hogy fejlődésében elmaradt az általános előrehaladástól és hogy a demokratikus és szocialista forradalom feladat²ainak megoldása egybefolyik az átmenetek elmosódnak. Olyan nagy eredmények, mint pl az ált. iskola, a dolgozók iskolája, vagy a szakérettségis tanfolyamok már a demokratikus átalakulás szakaszában is a proletárdiktatura jellemzői, viszont egyes demokratikus feladatok megoldására a szocialista forradalom szakaszában került sor. Ilyen pl. az iskolai kötelező vallásoktatás megszüntetése, mint kimondottan demokratikus követelmény. 3

Ekkor alakul ki az egységes kollégiumi hálózat, megoldódik az általános iskolai tanárok képzése a pedagógiai főiskolákon. Nagy eredmények születtek az iskolák szociális összetételének megvalósításáért folytatott küzdelemben. Az 1948-49. tanévben a középiskolákban 38,8 %-ra, a főiskolákon 26,3 %-ra növekedett az iskolázásból addig kizárt munkás és paraszt-származású diákok száma. Az 1950-51-es tanévben már elérte az 50 %-ot. A szakérettségis tanfolyamok sok ezer olyan tehetséges munkás és parasztfiút és leányt készítettek^{ak} elő rövid képzési idő alatt főiskolai tanulmányokra, akik a múltban - osztályhelyzetük miatt - nem végezhatték el a középiskolát.

A párt kezdeményezésére létrejött az egységes ifjúsági szervezet a Dolgozó Ifjúság Szövetsége /DISZ/. Ennek a kétéves időszaknak kétségtelenül legnagyobb tette az 1948. évi 33. törvénynek, az állammosításnak végrehajtásával kapcsolatos feladatok megoldása volt.

1949-ben elkészült a középiskolák egységes reformja, amely a középfokú szakoktatást egyenrangúnak ismerte el az általános képzést nyújtó általános gimnáziummal és ez nagy lépést jelent^{ett} előre. A reform az összes középiskoláknak gimnáziumokká való átszervezését javasolta és a szakgimnáziumokat is a VKM hatáskörébe utalta. A négyosztályos szakgimnáziumok első két osztályában általános ké^zezést nyújtottak volna, a szakosodás a két felső osztályra várt.

Már komoly törekvésekkel találkozunk az oktatás tartalmának megváltoztatásával kapcsolatosan is. Egyre inkább tudatosodott az iskolák szocialista átalakulásának igénye. Lassanként erősödött az új szellem, az iskolák belső életében. Az Uttör^ő és a Diákszövetség erősödésével színesebbé, sokrétűbbé vált az iskolai munka, az ifjúsági önkormányzat is erősödött, s szakkörök alakultak.

Az egészséges fejlődésnek azonban árnyoldalai is mutatkoztak. A társadalmi munka nem állt elég szoros kapcsolatban az iskolával és elterelte a tanulók figyelmét legfőbb feladataikról, tanulmányi lazaság, készség^{hi}ányosság következett be a tanulók munkájában. Az ifjúsági önkormányzat avantgárd^{ta} törekvésekbe csapott át^k, s az iskolák igazgatás^{át}át igyekeztek átv^{enni}ni, beleszóltak az osztályozásba, a büntetés jogát ki akarták venni a pedagógusok kezéből. A nevelők bizonytalansága foizódott, mert a minisztérium és az Országos Neveléstudományi Intézet megerősítette ezeket a helytelen reformpedagógiai hatásokban gyökerező jelenségeket.

A fejlődésnek e szakaszában a nevelőmunka még mindig a háttérbe szorult a szervezeti tevékenység mögött. A régi pedagógiai szemlélet átalakítása csak nagyon lassan haladt előre.

A szocialista köznevelés megvalósításának útján

a./ Fejlődés és ellentmondások /1950-1956/

1950-től számíthatjuk köznevelésünk szocialista célkitűzéseinek megvalósítását, bár a fejlődés 1950-56-os szakasza is ellentmondásos. Ennek ellenére az e téren folyó munka megfelel a népi demokrácia általános fejlődésének, a köznevelés területén az addig tapaszt

talt lemaradás megszűnt.

A párt 1950-es közoktatási határozata fellépett a köznevelés általános lemaradása ellen, követelte az iskola és a termelés szorosabb kapcsolatának megteremtését, a reakciós nevelési elméletek kiszorítását, a munkás és paraszt-származású tanulók lemorzsolódásának, túlterhelésének megszüntetését, jobb tantervek és tankönyvek kiadását.

Ezek az utmutatások helyen^{sek} voltak a személyi kultusz hatására azonban türelmetlenség és bizalmatlanság kapott lábra, a határozat helytelen értelmezése a dogmatizmus pedig károkat okozott. A haladó gondolkodású pedagógusok passzivitásba kényszerültek, ami nagy károkat okozott. A fejlődés egészében véve pozitív-jellegű volt, bár határozottan lelassult. A köznevelés területén különösen a vezetés módszerei akadályozták a fejlődést, mert a pedagógia minden lépését rendeletekkel, körlevelekkel, utmutatásokkal szabályozva megakadályozták a nevelők alkotó kezdeményezését, lendületes előrehaladását. ~~Ennek~~ az bizalmatlanságnak a jegyében szüntették meg az Országos Neveléstudományi Intézet működését is. Valóban több súlyos hibát is elkövetett az intézet, hogy csak pl. a tankönyvkiadás körüli hozavonát, vagy a burzsoa irányzatok kritikátlan átvételét említsük meg de megszüntetése helyett ~~szélszerűbb~~ lett volna a hibák kiküszöbölése, mert így a szocialista pedagógia erősödésének és fejlődésének ebben a fontos szakaszában a tudományos kutatás és az elméleti irányítás gazda nélkül maradt.

1950-ben jelentek meg az új tantervek, amelyek már a marxista leninista ideológiát igyekeztek alkalmazni. Az oktatás színvonalának emelése érdekében az általános iskolában felemelték az anyanyelvi és a természettudományos órák számait, egy idegen nyelv tanulását kötelezővé tették, a vallásoktatást fakultatívnak nyilvánították. Ennek a tantervnek is voltak hiányosságai: a marxista következtetések bevezetése helyett megelégedtek a marxista tételek és politikai szólamok hangoztatásával. Hiba volt az is, hogy nemzeti kulturánk-

nak egyoldalúan csak forradalmi hagyományait méltányolták, de rendkívül gazdag egyéb értékeit nem vették figyelembe.

1950-ben elkészült az általános gimnázium új tanterve, óraterve és rendtartása. A tanterv célja is jól mutatja társadalmunk fejlődését. A tanulókat a nép hűséges fiává, a szocializmus építőivé kívánja nevelni, - a munka szeretetére, megbecsülésére, a nemzeti függetlenség biztosításának és a dolgozók nemzetközi harcának támogatására formálni.

Az ált. gimnázium reális és humánus tagozatának óraterve a természettudományos tárgyak tanításának nagyobb lehetőségeit biztosítja. Az 1938-as főgimnáziumi óraterv a természetrajz, kémia, fizika oktatására a megfelelő osztályokban hetenként 16 órát, az 1950-es tanterv a gimnázium reális tagozatán 31, a humánus tagozatán pedig 25 órát biztosított. Jelentősen nagyobb lett a magyar nyelv és irodalom óraszám is. 1945-ben a heti óraszám 13, 1950-ben - a reális tagozaton 20, a humánus tagozaton pedig 22. Ugyanakkor nagyon is csökkent a latin és görög tanítására fordított óraszám. A reális tagozaton a reális és humánus tárgyak óraszámainak aránya: 60: 53, a humánuson 45: 68. Az ének és a rajz kimaradása a tantervből indokolatlan és helytelen.

A humánus tagozat főleg nyelvi, társadalomtudományi és művészeti irányú, a reális pedig elsősorban természettudományi és technikai felsőfokú tanulmányokra készít elő. A zenei konzervatóriumok mellett külön igazgatással zenei gimnáziumokat szerveztek, amelyek egyben egyetemi tanulmányokra is képesítettek.

Az egyesített szakgimnáziumokat 1950-ben technikummá szervezték át és a szakképzés emelése céljából átadták a szakminisztériumoknak. A fejlődés során a technikumok túlzottan szakosodtak az ipari terv túlfeszítettségé következtében. 1955-ben összevonták a szakokat, szélesebb műszaki képzést adtak, ami jobban megfelelt a hazai viszonyoknak. A szakmai képzés és az általános műveltség egészségesebb, korszerűbb arányait állapították meg.

A nevelésügy terén jelentős az iskolai fegyelem helyreállítása érdekében végzett munka, a tanulmányi lazaság, a tanulók szabados viselkedése és a DISZ avantgardizmusának felszámolása. A párt helyreállította az iskolákban a rendet, megerősítette az igazgató egyszemélyi vezetésnek elvét, a vak-fegyelem és a pálcahasználat helyébe a tudatos fegyelem kialakítását állította, majd a hazafias nevelés kérdése került a figyelem középpontjába. A forradalmi hagyományok körét kiszélesítik a demokratikus hagyományokkal és ezzel fokozzák a hazafias nevelés hatékonyságát. Rámutatnak a szólamyszerűség, az átpolitizálás veszélyeire, elmélyültebb hazafias és világnézeti nevelést hirdetnek meg. Nemcsak a nevelésben elkövetett hibák, a formalizmus és a mechanikus tulzások, de az egyébként helyes kijavítás szándékának/szándékának/kampányszerűsége is jól szemléltetik, hogy pedagógusainkban -fejlődésüknek ezen a szakaszán- még nem tudatosodott a nevelési folyamat egysége, dialektikus összefüggése.

Az 1950-es években kezdik megismerni nevelőink a szovjet pedagógia eredményeit. Az szovjet pedagógiai művek tanulmányozása komoly segítséget adott a hagyományos nevelés és a modern reformpedagógiai irányzatok helyes, tárgyilagos bírálatának objektív értékelésének kialakításában és a szocialista nevelési szemlélet birtokba vételében. Ennek a nagyjelentőségű tapasztalatcserének az volt a fogyatékokossága, hogy dogmatikus módon inkább csak átvettük a szovjet pedagógia szép, de mégis sajátos eredményeit, mintsem a mi viszonyaink marxista elemzése alapján alkotó módon használtuk volna fel.

Az 1953-as júniusi határozat rámutatott a dogmatizmus és a revizionizmus kártevéseire. Ennek a két káros szélsőséges irányzatnak a hatása nagyon megmutatkozott a pedagógiában is 1956-ig. A pedagógiai dogmatizmus az empirizmust és a szematizmust képviselte, nem becsülte eléggé a tudományosságot, az elméleteket, nem támaszkodott eléggé a lélektanra, a revizionizmus pedig igyekezett a nevelési cé-

lokat elködsíteni, tagadni próbálta a nevelés és a társadalom törvényszerű összefüggéseit, a pedagógiát lebecsülve feloldani kívánta lélektanban. A szocialista pedagógia marxista alapjait támadta, a szovjet pedagógia eredményeit egészében elutasította és a burzsoa reformpedagógia eredményeit kritikátlanul magasztalta.

A politikai élet küzdelmei megszábták e két irányzat súlyát, szerepét a fenti időszakban és megakadályozták a szocialista pedagógia egyértelmű hatását.

Az 1954-es párthatározat értékelte a tanulók szociális arányszámának tekintetében elért eredményeket, a tanulólétszám növekedését. Élesen bírálta az ált. iskolák hiányosságait, jó tanterveket és tankönyveket sürget. Irányítást ad a szovjet pedagógia eredményeinek hazai alkalmazására és küzd a nevelés ösztönös szemléletmódja ellen, követelve az életkori sajátosságok figyelembe vételét. Megalakul a Pedagógiai Tudományos Intézet, amely az új tantervek előkészítésében a közösségi és a munkáranevelés problémáinak vizsgálatában eredményes munkát végzett. A szocialista pedagógia főleg a revizionizmus megerősödése miatt megkezdett kétfrontos harca ellenére sem tudott megerősödni.

Az ált. iskolai tankötelezettséggel foglalkozó rendelet intézkedik a 14 évet betöltött gyermekek iskolakötelezettségének 15. majd 16. életévig történő meghosszabításáról, abban az esetben ha a tanuló 8 év alatt nem végzi el az ált. iskolát.

1956-ban új tantervet kapott az ált. iskola, amely már a dialektikus materialista világnézetet megalapozó egységes kommunista nevelést írja elő a munkásosztály ideológiájának szellemében. Ezt a feladatot csak az iskolák korszerűsítésével és nagyarányú fejlesztésével lehetett megoldani. 1956-ban alakultak meg a zenei tagozatú általános iskolák, amelyek zeneileg jobban képzett ifjúságot kívánnak nevelni.

Az ált. gimnáziumokban az 50-es években gyorsan fejlődő társadalom igényeinek kielégítése érdekében gyakran változott az óra-

terv, de ebben a szakaszban a gimnázium még nem tudott kielégítő választ adni az élet követelményeire.

Az 1956-os ellenforradalmat követő konszolidációnak nem kis feladatot jelentett az újra felszínre jutó antimarxista nézetek tisztázása. Az 1956 előtt meghirdetett kétfrontos harc azonban hamarosan megnyugtató eredményeket hozott. A fő ellenség a revizionizmus volt. Támadásaival szemben megvédték a nevelési szemlélet osztály-jellegét, a szovjet pedagógia becsületét, és az ösztönösség elvével szembeállították a nevelés céljának jelentőségét. A dogmatizmussal szemben követelték, hogy a valóság nevelési problémái álljanak előtérben, tekintetbe véve a nevelés valóságos társadalmi feltételeit és a gyermek személyiségét.

Az ellenforradalom kártevései ellen folytatott társadalmi méretű felvilágosítás, a téves és káros eszmék elleni küzdelem fokozta a nevelés társadalmi szerepét és növelte megbecsülését. A MSZMP 1958-as Művelődéspolitikai Irányelvei ráirányították társadalmunk figyelmét az ifjúságunk nevelésének fontosságára.

A nevelés hatékonyságának növelés érdekében 1958-60 között 2100 által. iskolai és 495 gimnáziumi tanterem épült fel.

Az általános iskolát végzett, de tovább nem tanuló és szakmai oktatásban nem részesülő ifjak számára megszervezték a kétéves mezőgazdasági és ipari-jellegű továbbképző iskolát.

Az oktatás gyakorlatiasabbá tétele érdekében az általános iskolában bevezették a gyakorlati foglalkozásokat, a gimnáziumokban pedig a heti egynapos gyakorlati munkát, amelyek^{at} a lehetőségeknek megfelelően részben iskolai műhelyekben, részben pedig üzemekben végeztek a tanulók. Az 5 +1-es oktatás érettségi mellett szakmai előképzést is kívánt adni az ifjúságnak. Az iskola és az élet, az oktatás és a termelés korszerű összekapcsolásának elvét a középiskolai reform-munkálatok voltak hivatva megvalósítani. A gimnázium új tanterve /1963-64/ nem tagozatokkal kívánja megoldani ezt a problémát, hanem speciális osztályok létrehozásával és a szakmai munkakiszéle-

sítésével. Így jött létre az ált. gimnázium egységes óraterve.

A termelés és a technika növekvő igényeit azonban iskola-rend-szerünk/azonban/nem elégítette ki. Így született meg az 1961. évi III. törvény, amely az iskolareform problémáival foglalkozik. Az iskolareform vállalta a túlterhelés megszüntetését, a tananyag korszerűsítését, a politechnikai képzés megoldását az általános iskolában és a szakmai képzés realizálását a középiskolákban. Fő feladatának tekinti a kommunista nevelés megvalósítását, Kötelezővé téve az ált iskola elvégzését, a tankötelezettség felső határát 16 évben állapítva meg.

A nevelés tervszerűségének és hatékonyságának érdekében bevezették a Nevelési Tervet, amely a kezdeti nehézségek után, jótékonyan befolyásolja a nevelés eredményességét.

Az iskolai reformmunkálatok egyik kiemelkedő eredménye az ált iskola 1963. évi új tanterve, amely szerint az ált. iskola célja, hogy megalapozza a kommunista ember személyiségének kialakítását. A új tanterv alapján elkészült tankönyveket fokozatosan vezetik be. Az új tanterv nevelőközpontúsága mellett törekszik a gyakorlati képzés eredményesebb megoldását összekapcsolni szilárdabb ismeretek, jártasságok és készségek kialakításával, a tantervi maximalizmus túlzásainak csökkentésével. Az ált. iskolában közel 1,5 millió diák tanul a beiskolázás 95 % körül mozog. A nemzetiségi oktatást népköztársaságunk a lenini elvek alapján oldja meg.

E kiemelkedő eredmények mellett még nagy feladatokat kell megvalósítani az alsófokú oktatásnak. Jelentősen bővíteni kell az iskolahálózatot ^{és} ~~xx~~ a meglévő iskolaépületek ~~xx~~ is korszerűbbé ^{kell tenni} ~~tételével~~ ~~vel~~. A szakrendszer-szerű oktatás kiszélesítése is nagy feladat. Az ált. iskolát valóban általánossá kell tenni falun és városban egyaránt. Ennek érdekében emelendő az kisiskolák oktatási színvonala, ^{és} sok bennlakásos iskolát kell létrehozni. A napközihálózat szélesítése és az ott folyó oktató-nevelő munka korszerűsítése pl. egyike a legégetőbb kérdéseknek.

Az ált. iskola hatalmas fejlődésen ment keresztül alig 20 év alatt. Fő feladatát már eddig is kiválóan teljesítette: a volt uralkodó osztályok művelődési kiváltságának megszüntetésével jelentősen hozzájárult népünk magasabb kulturális szintre emeléséhez.

Ugyancsak nagy fejlődésen ment keresztül felszabadulás után a gimnázium is. Az uralkodó osztályok előkelő iskoláiból a dolgozó nép gyermekeinek iskolájává alakult. A munkás és paraszt-származású tanulók középiskolai részesedése a Horthy-korszak 5 %-ról kb a lakosság százalékos eloszlása ~~számarányának~~ megfelelően következésképpen alakult az 1959-60-as tanévben: 31,9 % munkás, 15,1 ~~ant~~ % dolgozó paraszt, 16,5 % értelmiséri, 24,1 % alkalmazott, 11,5 % egyéb, és 0,9 % osztályidegen. Ha az arány még nem minden tekintetben kielégítő is, de sokatmondó és a fejlődést jól szemléltető. Sok gimnázium alakult eddig középiskolával nem rendelkező községben, jelentősen segítve a kulturális forradalom sikerét. A gimnáziumok létszámának aránytalan növekedése azonban nem felelt meg a termelési igényeknek és a gimnáziumok célkitűzéseinek. Ismét előtérbe került tehát a gimnázium céljának és feladatainak vizsgálata, az aránytalanságok megszüntetése és a gyakorlati élet követelményeihez való hozzáigazítása. A kérdés rendezését előbbre vitte a szakközépiskolák szervezése, azonban a teljes megoldás még nem alakult ki. Kétségtelen, hogy az életre, a termelésre való előkészítés mellett is a gimnázium fő feladata az osztályarisztokrácia képzése helyett a szellemi elit képzése, a dolgozó nép tehetséges gyermekeinek felsőfoku oktatásra előkészítése, ami a minőségi képzés mellett természetesen érinti a felvehető tanulókat, illetve a gimnáziumok mennyiségi kérdését is.

A szakmunkásképzés a Horthy rendszerben az uralkodó osztályok szemléletmódjának és a tőkés társadalom érdekeinek megfelelően nagyon elhanyagolt, kezdetleges volt. A tanonc-képzés régi formája nem tudta biztosítani a szükséges, s már nélkülözhetetlen szakmai és műveltségbeli szintet. A népidemokrácia a munkáshatalomhoz méltó-

an és a korszerű termelés igényeinek megfelelően szervezte meg a szakmunkások képzését. Az ált. iskolai végzettségre épülő, hároméves otthonokkal egybekapcsolt iparitanuló-intézetek rendszerét hozta létre. Így gondoskodott az iparitanulók elméleti és gyakorlati szakmai képzésének, valamint ált. műveltségének fejlesztéséről.

A szakmunkásokkal szemben jelentkező fokozottabb igények kielégítésére, valamint az ipari tanulóképzés zsákutcás jellegének megszüntetése érdekében reformjavaslat készült a probléma megoldására a már említett szakközépiskolák segítségével.

A szakközépiskola ~~az~~ általános iskolára épülő négyévfolyamos intézmény utolsó évfolyamát szakközépiskolai érettségi zárja le. A szakközépiskola a nepraizdaság ipari, mezőgazdasági és közgazdasági szakember-szükségletét elégíti ki. A tanulók általános műveltségének fokozása mellett valamely szakmában, vagy szakcsoportban szakműveltséget nyújt. A szakközépiskola által adott érettségi bármely felsőfoku oktatási intézménybe továbbtanulásra jelentkezésre jogosít.

A négyéves szakközépiskolák szervezésé^{vel} az ugyancsak négyéves középfoku ipari, mezőgazdasági és közgazdasági technikumok működése miatt olyan problémák merültek fel, amelyeknek megoldása újabb iskolaszervezési kérdéseket állított előtérbe.

A technikumok és a szakközépiskolák a népi demokrácia olyan nagyrabecsült iskolái, amelyeknek értéke és társadalmi súlya nem kisebb a gimnáziumokénál. Ezt a körülményt világosan szemlélteti ~~az~~ ^a ~~szakközépiskolák körében~~ végbement változás, amely a szakközépiskolák ~~sz~~ és a technikumok felé fordulásban jutott kifejezésre. A bekövetkezett örvendetes változás ellenére is, még további fejlődésre, minőségi változásra van ~~sz~~ szükség ebben a kérdésben is.

szocialista országok oktatásügyének néhány jellegzetes vonása

Nevelés a szocialista országokban is osztályjellegű, a gazdasági és politikai hatalmat átvett munkásosztály céljainak szolgálatában áll és fontos eszköze a dolgozó rétegek érdekeit megvalósító szocialista rendszer kialakításának. A társadalom tulnyomó többsége emberi és kulturális színvonalának felemelése céljából a szocialista társadalom megszünteti az osztályérdekeket szolgáló és az osztálytagozódást erősítő művelődési monopóliumot és az annak megfelelő iskolarendszert.

A szocialista köznevelés legfőbb jegye demokratizmusa, amellyel mindenki számára biztosítja a művelődéshez való jogot. Ennek a jognak tényleges és széleskörű biztosítása érdekében megteremti az egyenlő gazdasági feltételeket és fokozatosan törekszik lehetővé tenni, hogy ezzel a joggal valóban mindenki élhessen is.

A régi uralkodó osztályok helyébe lépő munkásosztály nem sajátítja ki a maga számára a művelődés jogát, hanem azt a társadalom minden rétege számára méltányosan biztosítja.

A szocialista társadalmak is gazdasági, társadalmi és politikai célkitűzéseik szolgálatába állítják az iskolákat és azt nyíltan, becsületesen el is ismerik. Legfontosabb feladatuknak a dolgozó nép lelki, kulturális színvonalának felemelését tartják és ilyen értelemben szerepük, hatásuk, súlyuk és jelentőségük a szocialista országokban egyre inkább növekszik.

A széles rétegekre kiterjedő nevelőhatások biztosítása érdekében a szocialista közoktatáspolitikai megteremtés szefüggő, egységes, hézagtelen, zsákutca-mentes iskolarendszerét, amellyel minden arra érdemes gyermek számára biztosítja a teljes továbbtanulási lehetőséget. Ezzel az intézkedéssel lehetővé vált, hogy az eddig kizsákmányolt és a művelődés áldásaiból kiszorított széles dolgozó rétegek gyermekei birtokukba vehessék a kultúrát, megnyílt a tehetségek érvényesítésének igazságos, humánus útja.

A művelődéshez való jog realizálása érdekében a szocialista országok biztosítják nemzetiségeiknek az anyanyelven való tanulás jogát, számukra külön iskolákat alapítanak. A nők egyenjogúságát kulturális téren is megoldják azzal, hogy lányoknak a fiukkal azonos felvételi lehetőségeket biztosítanak mind a közép-, mind a felsőfoku tanintézetekben.

A kapitalista államokhoz viszonyítva a szocialista országokban a lány tanulók száma a közép- és felsőfoku iskolákban valóban tetemesen megnövekedett szemlélítve a művelődéshez való jog kiszéles^{ése}ését.

A szocialista társadalmak nemcsak művelődéshez való jogot, hanem annak lehetőségét is biztosítják. Az oktatás ingyenessége, illetve minimális költségei mellett szociális intézmények létesítésével, ösztöndíjakkal és főleg a dolgozók életszínvonalának felemelésével biztosítják, hogy minden gyermek részesülhessen oktatásban.

A nagyobb műveltség megszerzése, a társadalmi és egyéni érdek biztosítása érdekében a szocialista társadalmakban az egyes foglalkozási ágakhoz kívánatos iskolai végzettség és képeztetés színvonalát egyre magasabbra emelik.

A szocialista iskolarendszer egységes, minden felsőbb iskola irányában nyitott, zsákutcamentes; megszűnt az egyes iskolák származás és vagyoni lehetőségek alapján végzett szelektáló funkciója.

A dolgozó rétegek szándékos tudatlanságban tartásával szemben a szocialista országok éppenséggel műveltségük felemelésére törekednek. Ezért iskolarendszerük alapja a kötelező, egyforma alpműveltséget adó iskola, amelynek elvégzését 14-16 éves korig tartó tankötelezettség biztosítja. A tankötelezettség felemelésével egyidejűleg fokozódott az általános irányú képzés intenzitása, a pályaválasztás időpontja pedig későbbre, az egyéni érdeklődés és hajlamok kibontakozásának idejébe tolódott el.

Ezzel az egységes, mindenkire kiterjedő iskolarendszer egyben megszüntetett ~~megszűnt~~ a kapitalista iskolarendszer kettősségét. A dolgozók művelődésének alapfeltételeként a szocialista országok leküzdötték az írástudatlanságot, az alpműveltség nyújtása mellett a felnőttek továbbképzését is megoldották a dolgozók iskoláinak megszervezésével.

A szocialista iskolák egysége nemcsak szervezetükben, hanem szellemükben is megnyilvánul. Nevelés a dialektikus materialista világnézet jegyében folyik, az erkölcsi nevelés normáit a kommunis^{ta} erkölcs határozza meg. Az ifjúság szocialista szellemű, kommunista erkölcsű egységes nevelése érdekében elválasztották az államot az egyháztól, a közoktatásügyi intézményekben megszüntették az egyház befolyását és így az iskola világi jellegűvé, az oktatás tartalma pedig tudományosá vált. A vallásoktatást a lelkiismereti szabadság tiszteletben tartásával részben fakultatív tárgyként kezelik, részben kizárólag az egyházakra bizzák ~~oktatását~~. A különböző iskolafenntartók kiküszöbölése jelentős mértékben elősegítette az egységes szocialista iskolarendszer megalkotását.

Szemben a kapitalista államokkal, amelyek a népi tömegek megfélemezése és az osztályelnyomás erősítése céljából engedményeket adnak az egyházaknak a polgári eredetű világi oktatási elv rovására, a szocialista államok ezt a jelentős követelményt megalkuvás nélkül képviselik.

A szocialista országokban az oktatásügyet legfőbb állami szervként külön minisztérium irányítja, megállapítja a legfőbb pedagógiai elveket, a kötelező tanterveket és az egységes tankönyveket. Az egységes oktatásügyet biztosító központi irányítással harmónikusan a helyi szervek irányító, ellenőrző, kezdeményező tevékenységének is biztosítanak megfelelő teret.

A szocialista közoktatásügy jellemző vonása életközelsége, vagyis az iskola és a társadalom egységének megvalósítása, az oktatás és a termelő munka összekapcsolása általános politechnikai előkészítés alapján. Ez a kapcsolat biztosítja egyrészt a tanulók sokoldalúan fejlett személyiségének kialakulá-

sát, másrészt a termelés szakember igényének kielégítését.

A szocialista társadalmak nagyot léptek előre az általános képzés és a szakképzés problémájának megoldása terén. A kapitalista közoktatásügyre jellemző e két képzés merev szembeállítását, az ellentétek kiéleződése és a megoldás előli elzárkózás osztályérdekek alapján.

A művelődési monopólium megszüntetése, a dolgozók gyermekeinek képzése erőteljesen igényelte ennek az égető kérdésnek a megoldását. Elkerülhetetlenné vált, hogy az általános^a képző középiskolák is készítsenek elő a termelésre és a szakiskolák is nyújtsanak elegendő általános műveltséget.

Ebből az életigényelte követelményből fakadt a szocialista államoknak az a tantervi és közoktatásügyi reformja, amely az általános- és politechnikai képzést és a konkrét szakmára előkészítés bonyolult, sokrétű problémáját kívánta közelebb vinni a megoldáshoz. Ennek a kérdésnek a rendezésével függött össze a humánus- és természettudományos tárgyak egészségesebb arányának kialakítása is.

A szocialista országok közoktatásügyének napjainkban is egyik legfontosabb feladata az alpműveltséget adó, kötelező jellegű, általános képzést nyújtó alapiskola színvonalának emelése, a szakrendszer szerinti oktatás kiszélesítése. Az általános irányú középiskolának is vállalniuk kellett valamely konkrét szakmára vonatkozó előkészítés feladatát, a szakmai képzést nyújtó iskoláknak pedig fokozniuk kell tanulóik általános műveltségét. A szocialista iskolák legfontosabb, jelenleg is megoldásra váró feladata az általános és politechnikai képzés, valamint a szakmára irányuló képzés legeredményesebb formáinak a megkeresése.

A szocialista országok többségében emelkedett a pedagógusképzés színvonalára és középfok helyett többnyire felsőfoku intézményekben folyók

A fenti egyezések és azonos vonások mellett, mind az iskolaszervezetben, mind a tantervekben, mind pedig az alkalmazott módszerek tekintetében az egyes szocialista országok sajátos történelmi fejlődésének, hagyományainak és gazdasági,^{és} társadalmi súlyának megfelelően bizonyos kevésbé lényeges különbségek találhatók ugyan; de az alapvető kérdésekben jellemző az egységes álláspont.

c/ Rousseau pedagógiai gondolatai	108
d/ A francia polgári forradalom közoktatásügyi törekvései	115
e/ A francia racionalisztikus kommunizmus pedagógiai gondolatai	117
<u>Nevelés Németországban a felbomló Feudalizmus és a kialakuló kapitalizmus korában</u>	
a/ Pietizmus	123
b/ Filantropizmus.	125
c/ Pestalozzi János Henrik	128
d/ Herbart pedagógiai rendszere	137
e/ Fröbel Frigyes pedagógiai gondolatai	144
<u>A gyarmatosító Habsburg abszolutizmus hatalmi szervezetének kiépítése Magyarországon. A polgári nemzetté válás megindulása a gyarmati korlátok között</u>	
a/ A magyar pietisták	149
b/ A felvilágosult abszolutizmus neveléspolitikája	152
c/ Tessedik Sámuel pedagógiai tevékenysége	156
d/ Bessenyei-Kazinczy pedagógiai gondolatai	166
<u>A francia és angol nagy utópista szocialisták pedagógiai gondolatai</u>	
<u>A feudalizmusból a kapitalizmusba való átmenet korának nevelésügye hazánkban</u>	
a/ A magyar jakobinusok	182
b/ A reformkor nevelésügyi törekvései	184
<u>A polgári pedagógia alakulása Európában a 19. században.</u>	
a/ Anglia közoktatásügye	194
b/ Herbert Spenser	204
c/ Németország közoktatásügye	209
d/ Az orosz forradalmi demokraták pedagógiai gondolatai	213
<u>A kapitalizmus korának pedagógiája Magyarországon</u>	
a/ A polgári forradalom és szabadságharc pedagógiai törekvései Magyarországon	220
b/ Az osztrákönkényuralom közoktatáspolitikája hazánkban	226
<u>A nemzetközi munkásmozgalom pedagógiai törekvései a 19. században</u>	
a/ Marx és Engels pedagógiai gondolatai	229
b/ A Párizsi Kömmün köznevelési politikája	239
<u>A dualizmus közoktatásügye Magyarországon</u>	
a/ Népoktatás, középiskolák	243
b/ Kármán Mór pedagógiája	250
c/ A felsőoktatás és a szakoktatás helyzete	256

d/ A dualizmus kora pedagógiájának egykoru bírálata	257
<u>A századforduló reformpedagógiai törekvései és az imperializmus</u> <u>korának pedagógiai elméletei</u>	
a/ Konzervatív irányok	265
Az oktatás új koncepciói:	
b/ Pedagógiai neonaturalizmus	278
c/ A hagyományos és az új iskolák közti fő különbségek	280
d/ Kísérleti iskolák	282
e/ Szociológiai szemléletű irányzatok a pedagógiában	284
f/ Egyéb nyugati pedagógiai irányzatok	287
g/ A fasiszta pedagógia	289
<u>A reformpedagógiai irányzatok kiemelkedő hazai képviselői</u>	
Nagy László pedagógiai gondolatai	291
Imre Sándor nemzetnevelése elmélete	295
<u>A munkásosztály közoktatáspolitikai küzdelmei az imperializmus</u> <u>néhány államában</u>	
a/ Franciaországban	299
b/ Németországban	303
c/ A bolsevikok iskolapolitikai küzdelmei a cári Oroszországban	305
<u>A kapitalista országok közoktatásügyének néhány jellegzetessége</u>	307
<u>A nevelés és oktatás rendszere a Szovjetunióban</u>	311
a/ A szovjet iskola és pedagógia fejlődése	315
b/ A szovjet nevelési elmélkedők	324
Közoktatásügy a Magyar Bolgári Dem.Köztársaság idején	336
A Magyar Tanácsköztársaság közoktatásügye	339
Az ellenforradalmi rendszer közoktatásügye Magyarországon	345
Az ellenforradalom közoktatásügyének egykoru bírálata	357
A Magyar Népi Demokrácia nevelésügyének kialakulása	365
Küzdelem a szocialista jellegű köznevelésért	370
A szocialista köznevelés megvalósításának útján	372
Aszocialista országok közoktatásügyének néhány jellegzetessége	381
vonása	

Irodalomjegyzék

- Medinszkij: A nevelés története, Budapest, 1951.
- Dénes Magda: Egyetemes neveléstörténet a Tanító- és Óvónőképző Intézetek számára. Tankönyvkiadó, Budapest, 1963.
- Fináczy: Az ókori nevelés története. Budapest, 1922.
- Fináczy: A középkori nevelés története. Budapest, 1926.
- Fináczy: A renaissancekori nevelés története. Budapest, 1919.
- Fináczy: Az újkori nevelés története. Budapest, 1927.
- Fináczy: Neveléstudományok a XIX. században. Budapest, 1934.
- Fináczy-Korniss-Kemény: Magyar Pedagógiai Lexikon I-II. 1933, 1934. Bp.
- Kőrösi-Szabó: Az elemi népoktatás enciklopédiája I-II-III. 1911, 1912. 1915.
- Ravasz-Felkai-Bellér-Simon: A magyar nevelés története a feudalizmus és a kapitalizmus korában. Tankönyvkiadó, Budapest, 1960.
- Faragó-Kiss: Az új nevelés kérdései. Egyetemi nyomda, 1949.
- Komlósi Sándor: Neveléstörténet és összehasonlító pedagógia. Tankönyvkiadó, Budapest, 1965.
- Engels: A család, a magántulajdon és az állam eredete. Szikra, 1949.
- Mészáros István: A középkori nevelés. Tankönyvkiadó, 1964.
- Földes Éva: Népoktatási, népnevelési törekvések a korai antifeudális népi forradalmi mozgalmakban. Budapest, 1964.
- Pataki Ferenc: Az utópista szocializmus pedagógiája. Budapest, 1961. Tankönyvkiadó.
- Rabelais: Pantagrueli vidámságok könyve, Cserépfalvi, 1949.
- Erasmus: Gyermeknevelés.
- Montaigne: Pedagógiai tanulmányai.
- Morus: Utopia.
- Giordano Bruno; Galilei, Campanella: Művelt nép. 1952.
- Comenius: Nagy oktatástan. Akadémiai kiadó, 1953.
- Vaszkó Mihály: Komenský Á.J. világnézete és pedagógiája. 1954.
- Geréb György: Az Orbis Pictus mint Komenský didaktikai törekvéseinek tükrére. Pedagógiai Szemle, 1958. 10.
- Comenius-émlékszám. Pedagógiai Szemle, 1968. 10.
- Kovács Endre: Comenius Magyarországon.

Locke: Gondolatok a nevelésről. 1914.

Faragó László: Munka-munkáranevelés-munkaiskola. Magyar Pedagógia, 1961. 2. sz.

Helvetius: Az emberről, értelmi képességeiről és neveltetéséről. Budapest, 1962.

Rousseau: Emil vagy a nevelésről. Tankönyvkiadó, 1965.

Rousseau: Társadalmi szerződés. Budapest, 1942.

Pestalozzi: Válogatott művei I-II. Budapest, 1959. Tankönyvkiadó.

Zibolen Endre: Pestalozzi Stanzban és Burgdorfban /Tanulmányok a neveléstudomány köréből, 1959./

Zibolen Endre: Pestalozzi ipari pedagógiája. Magyar Pedagógia, 1962. 3. sz.

Zibolen Endre: A neuhofi kísérlet. /Tanulmányok a neveléstudomány köréből, 1958./

Owen: Nevelés és társadalom. Budapest, 1957.

Földes Éva: Valóság és utópia Charles Fourier pedagógiai nézeteiben. /Tanulmányok a neveléstudomány köréből, 1959./

Herbart: Pedagógiai előadások vázlata. Budapest, 1932.

Arató Ádám: Diesterweg, a tanítók tanítója. Pedagógiai Szemle, 1960. 10. sz.

Bjelinszkij: Válogatott pedagógiai művei. Budapest, 1953.

Csernisevskij: Válogatott pedagógiai írások. 1953.

Usinszkij: A nevelés kérdései. 1957. Tankönyvkiadó.

Usinszkij: Az oktatás kérdései. 1958.

Pataki Ferenc: Az orosz forradalmi demokraták pedagógiája. Tankönyvkiadó, 1952.

Kováts Gyula: Usinszkij, Tolsztoj és a korukbeli orosz nevelés. Budapest, 1963.

Marx-Engels-Lenin-Sztalin: A nevelésről. Budapest, 1955.

Vág Ottó: A nemzetközi munkásmozgalom pedagógiai törekvései a XIX. században. Tankönyvkiadó, 1963.

Karras, H.: A szocialista pedagógia alapgondolatai "A Tőké"-ben. 1962. Tankönyvkiadó.

Krapp: Marx és Engels az oktatás és a termelőmunka összekapcsolásáról és a politechnikai képzésről. Tankönyvkiadó, 1963.

- Vág Ottó: Az I. Internacionálé genfi kongresszusának határozatai a nevelés kérdéseiről. Pedagógiai Szemle, 1962. 12. sz.
- Vág Ottó: Adalékok Marx-Engels ifjúkori pedagógiai vonatkozású írásaihoz. Pedagógiai Szemle, 1957. 2. sz.
- Dewey, J.: Az iskola és a társadalom. Budapest, 1912.
- Lay: Kisérleti didaktika. /Dokumentáció/
- Freinet, Celestyn oktatási és nevelési rendszere /dokumentáció/.
- Buzás László: A hazai gyermektanulmányozás fejlődése és hanyatlásának okai. Pedagógiai Szemle, 1961. 6. sz.
- Szokoloszy István: Politikai nevelés Nyugat-Németországban. Magyar Pedagógia, 1961. 4. sz.
- Pinczési Pál: Nyugatnémet iskolapolitika. Köznevelés, 1959. 13. sz.
- Frumov: A világi iskoláért folytatott harc Franciaországban. Köznevelés, 1963.
- Pataki Ferenc: Makarenko élete és pedagógiája. Tankönyvkiadó, 1965.
- Konsztantinov-Medinszkij: A szovjet iskola változatos története. 1952.
- Krupszkaja: Válogatott pedagógiai tanulmányai. Hungária, 1949.
- Krupszkaja: Közoktatás és demokrácia. Tankönyvkiadó, 1957.
- Makarenko: Művei I-VII. Budapest, 1955.
- Makarenko-émlékszám. Pedagógiai Szemle, 1963. 3. sz.

Magyar neveléstörténet

- Lederer E.: Az egyház szerepe az árpádkori Magyarországon. Századok, 1949.
- Kardos Tibor: A magyarországi humanizmus kora. 1955.
- Makai László: A magyar puritanizmus harc a feudalizmus ellen. Budapest, 1952.
- Apáczai Csere János: Válogatott pedagógiai művei. Tankönyvkiadó, 1956.
- Apáczai Csere János: Magyar enciklopédia.
- Bán Imre: Apáczai Csere János.
- Apáczai emlékszám. Pedagógiai Szemle, 1960. 2. sz.
- Orosz László: Apáczai Csere János iskolaszervezeti reformjavaslatai. /Tanulmányok a neveléstudomány köréből, 1959./

Bajkó Mátyás: A debreceni felsőoktatás a felvilágosodás korában.

Debrecen, 1954.

Az 1777-iki Ratio Educationis. 1913.

Sipos Istvánné: Bél Mátyás pedagógiai reformtörekvései. Magyar Pedagógia, 1962. 1-2. sz.

NádorJ.: Tessedik nevelési célkitűzése: a munka. Pedagógiai Szemle, 1958. 11. sz.

Hanzó János: Tessedik tankönyvtervezete. Pedagógiai Szemle, 1960. 11. sz.

Dr.Hanzó Lajos: Ujabb szempontok Tessedik pedagógiai rendszerének vizsgálatához /a Szarvasi Felsőfoku Óvónőképző Intézet Évkönyve, 1961./.

Tessedik Sámuel: Válogatott pedagógiai művei. Tankönyvkiadó, 1956.

Vincze László: Tessedik Sámuel élete és pedagógiai munkássága. Pedagógiai Szemle, 1953. 5. sz.

Zibolen Endre: Széchenyi pedagógiai programja. Pedagógiai Szemle, 1960. 5.sz.

Bajkó Mátyás: A reformkori nevelésügy néhány elvi kérdése. Pedagógiai Szemle, 1962. 5. sz.

Heksch Ágnes: Kazinczi Ferenc és II.József művelődéspolitikája. Pedagógiai Szemle, 1956. 1-2. sz.

Táncsics Mihály: Életpályám.

Vincze László: Táncsics Mihály pedagógiai nézetek. Budapest, 1953.

Tavasi Lajos: Válogatott pedagógiai művei. 1955.

Oroszné Murvay M.: Tavasi Lajos munkássága. Pedagógiai Szemle, 1954. 1. sz.

Eötvös József: Válogatott pedagógiai művei. Tankönyvkiadó, 1957.

Felkai László: A klerikális reakció harca Eötvös népoktatási törvénye ellen. Köznevelés, 1951. nov.15.

Kármán Mór: Pedagógiai dolgozatai I-II. Budapest, 1909.

Faludi Szilárd: Kármán Mór. Köznevelés, 1965. 19. sz.

A dualizmus közoktatásügyének bírálata a haladó sajtóban. Tankönyvkiadó, 1959.

Dobos László: Cserkészlet és militarizmus. Pedagógiai Szemle, 1958. 7-8.sz.

Felkai László: Az 1883. évi középiskolai törvény létrejötte. Pedagógiai Szemle, 1959. 7-8. sz.

- Köte Sándor: A magyarországi munkásmozgalom népoktatási törekvései 1867-1918-ig. Pedagógiai Szemle, 1962. 2. sz.
- Köte Sándor: A magyarországi munkásmozgalom népoktatási törekvései. Pedagógiai Szemle, 1961. 1. sz.
- Buzás László: A reformpedagógia kritikai elemzése különös tekintettel a hazai Új iskolára. Pedagógiai Szemle, 1963. 4. sz.
- Buzás László: Nagy László a kiváló magyar pedagógus. Köznevelés, 1957. 10. sz.
- A Magyar Tanácsköztársaság 1919. Diszalbum. Szikra, 1949.
- Vincze László: A Magyar Tanácsköztársaság közoktatási politikája. Budapest, 1951.
- Ünnepi szám: Pedagógiai Szemle, 1959. 3. sz.
- Jóboru Magda: A középiskola szerepe a Horthy-korszak művelődéspolitikájában. 1963.
- Szabolcs Ottó: A Klebesberg-féle iskolapolitika osztályjellegének kérdéséhez. Pedagógiai Szemle, 1962. 1. sz.
- Dékán K.: Adalékok a Horthy-korszak középiskoláinak militarista neveléséhez. Pedagógiai Szemle, 1963. 11. sz.
- Földes Ferenc: Válogatott művei. Tankönyvkiadó, 1957.
- Kovács József: A magyar közoktatás fejlődése a felszabadulás óta. Pedagógiai Szemle, 1952. 6. sz.
- Simon Gyula-Szarka József: A magyar népi demokrácia nevelésügyének története, 1965.
- Neveléstudományunk 15 éve. Pedagógiai Szemle, 1960. 4. sz.
- Törvény a Magyar Népköztársaság oktatási rendszeréről. Pedagógiai Szemle, 1961. 12. sz.
- Ágoston György: A VIII. Pártkongresszus nevelésügyi vonatkozásai. Pedagógiai Szemle, 1963. 2. sz.